DIAGNOSTIC

Louise Corriveau

Le cégep

QUESTION D'AVENIR

iqrc
institut québécois de recherche sur la culture 1979

les Cégeps

QUESTION D'AVENIR

92-02524/

Comité de direction de la collection:

Raymond Duchesne
Fernand Dumont
Andrée Gendreau
Léo Jacques

Diagnostic réunit des ouvrages portant sur des questions de brûlante actualité et destinés au grand public. Les auteurs sont invités à y présenter un état de la question, à tenter de cerner le problème et à suggérer des éléments de solution ou des pistes de recherche, dans un langage simple, clair et direct.

Diagnostic veut informer, provoquer la réflexion, stimuler la recherche et aider le lecteur à se former une opinion éclairée.

DIAGNOSTIC 13

Louise Corriveau

les Cégeps

QUESTION D'AVENIR

1991

INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

Données de catalogage avant publication (Canada)

Corriveau, Louise

Les cégeps: question d'avenir

(Diagnostic; 13)
Comprend des références bibliographiques.

ISBN 2-89224-154-5

1. Collèges d'enseignement général et professionnel. 2. Enseignement collégial. I. Institut québécois de recherche sur la culture. II. Titre. III. Collection.

LA418.Q8.C67 1991 378.1'543'09714 C91-096391-6

Conception graphique de la couverture: Gilles Caron

ISBN: 2-89224-154-5 • ISSN: 0831-5264
Dépôt légal: 2e trimestre 1991 — Bibliothèque nationale du Québec
©Tous droits réservés

Distribution: Diffusion Prologue inc.,
1650, boul. Lionel-Bertrand, Boisbriand, Québec J7E 4H4
Téléphone: (514) 434-0306 • Télécopieur: (514) 434-2627

Institut québécois de recherche sur la culture
14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Yves Martin pour ses précieuses suggestions de même que Pierre Léonard, Claude Martin et María Eugenia Saul qui ont aussi accepté de relire le manuscrit. Ce Diagnostic n'aurait pu être réalisé sans la collaboration de nombreuses personnes. Louise Lacour-Brossard, Claude Ostiguy et J. Lionel Thibeault ont accepté de m'accorder de longues entrevues. Plusieurs professionnels de la Direction générale de l'enseignement collégial m'ont fourni des données. Des professeurs, des directeurs des services pédagogiques, des responsables de la gestion pédagogique ont accepté de répondre à mes questions. Faute de pouvoir nommer toutes ces personnes, je tiens à souligner leur collaboration et à les en remercier.

1

La ligne de départ

Pour moi, le projet de scolariser et de préparer les jeunes à s'intégrer dans la société industrielle, c'était la clé du «maîtres chez nous».

Guy ROCHER

«En soixante-sept [...] c'était l'année de l'expo.» Durant cette période un peu folle où tout semble possible, les cinq premiers collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) sont créés dans la précipitation et l'enthousiasme. La même année, sept autres viennent s'ajouter aux cégeps Ahuntsic, Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, de Maisonneuve et de Saint-Laurent. Mis en place suite aux recommandations du rapport Parent, les cégeps transforment la structure des institutions et les programmes d'études entre le secondaire et l'université. Ils constituent une des pièces maîtresses de la réforme scolaire.

Dès 1962, le rapport Tremblay[1] avait fait un bilan assez sombre de l'enseignement professionnel et technique. Il proposait des mesures très radicales pour l'époque: une formation générale de base et une formation scientifique plus poussées ainsi qu'une réorientation de la formation vers un enseignement polytechnique, défini comme l'aptitude à exercer plusieurs métiers. Il fallait offrir une

nouvelle formation technique qui comprendrait une solide culture générale pour répondre aux exigences de la vie économique moderne, préparer davantage les travailleurs aux conditions du marché, donner plus de mobilité à la main-d'oeuvre et faciliter l'adaptation aux nouvelles techniques. Ce modèle marquera les deux institutions qui naîtront de la réforme scolaire, les polyvalentes et les cégeps.

Pourquoi des cégeps?

La Commission Parent[2] constate à son tour les nombreuses lacunes de ce que Maurice Duplessis appelait «le meilleur système d'éducation au monde»: la sous-scolarisation de la population, des programmes de formation qui ne permettent pas de répondre aux besoins en main-d'oeuvre spécialisée, un système injuste pour les jeunes de milieux modestes, pour la population des régions et pour les filles. Dans plusieurs régions du Québec, poursuivre ses études veut dire provenir d'une famille à l'aise, quitter sa famille et être pensionnaire. Voie royale vers les études universitaires, le cours classique est essentiellement dispensé dans des collèges privés. Les collèges classiques féminins sont rares. Aucune passerelle n'existe entre le cours classique, débutant en huitième année, et les autres programmes d'études. Les filières de formation sont étanches. L'accès aux études supérieures est très restreint, pour les francophones surtout. Les structures scolaires se présentent comme un vaste fouillis.

L'axe de la réforme Parent a d'abord été la démocratisation, rappelle le sociologue Guy Rocher, un des commissaires de la Commission Parent, afin que «chaque jeune Québécois puisse poursuivre ses études le plus loin possible, selon ses goûts, ses aptitudes, ses intérêts, indépendamment de son milieu social ou de la région où il habitait.» Pour réaliser cette réforme, trois grandes mesures devaient être prises: «valoriser un enseignement public qui était alors de qualité bien inférieure à l'enseignement privé; unifier le système d'enseignement, qui était beaucoup trop fragmenté et atomisé; rendre polyvalent un système d'enseignement qui était trop rigide et trop compartimenté[3].»

C'est dans cet esprit que sont nés les cégeps. Les objectifs généraux des cégeps, que l'on retrouve dans le premier annuaire de l'enseignement collégial, sont: élever la moyenne de la fréquentation scolaire en donnant accès à la scolarisation aux jeunes et aux adultes, assurer un enseignement adapté à la société contemporaine et coordonner collèges et universités. Dès le départ, le mandat des cégeps comprend la formation des adultes, notamment leur formation professionnelle. L'éducation des adultes dans les cégeps est cependant un monde à part et son développement relève d'une dynamique particulière, à la fois complexe et mouvante, qui justifierait à elle seule une analyse spécifique. Nous ne l'aborderons pas, sauf par voie d'incidence, dans le cadre du présent diagnostic.

À l'enseignement ordinaire, le niveau collégial permet aux jeunes de tester leur orientation et de développer leur autonomie. Au plan des structures, le cégep est une institution unifiée mais polyvalente de sorte que les changements d'orientation pourront se faire plus facilement et sans trop de préjudice. Les cégeps viendront finalement mettre de l'ordre dans des structures scolaires totalement éclatées où coexistaient plusieurs réseaux d'établissements qui dispensaient, chacun de leur côté, des enseignements à peu près de même niveau: collèges classiques, instituts de technologie, instituts familiaux, écoles normales, diverses écoles publiques qui donnaient des cours préparatoires à un certain nombre de facultés universitaires.

Un démarrage difficile

Nés dans l'enthousiasme, voire l'utopie, les cégeps allaient connaître un démarrage difficile. C'est l'époque des contestations étudiantes et les cégeps n'allaient pas être épargnés. Dès l'automne 1968, les étudiants occupent les cégeps. La révolte de ces étudiants, à qui on venait de «tout donner», en a choqué plus d'un.

Pendant les premières années, le mariage forcé entre le collège classique et l'institut technique a été l'occasion de vives tensions entre les professeurs des deux secteurs. Le «protocole SPEQ» (Syndicat des professeurs de l'État du Québec) a garanti l'intégration aux cégeps des professeurs des instituts de technologie, et ce, avec des conditions très avantageuses les protégeant même contre toute rétrogradation. Mais beaucoup de professeurs de l'enseignement professionnel étaient moins scolarisés que leurs collègues de l'enseignement général. Le clivage entre le secteur général et le secteur professionnel a coloré toutes les années 1970. Il faudra une longue gestation avant que naisse ce nouveau collectif issu de deux mondes que sont devenus les cégeps.

Dans l'enseignement général, le recrutement a dû se faire très rapidement. Beaucoup de professeurs, frais émoulus de l'université, sans distance face à leur discipline ni maturité, sont venus se joindre au noyau de professeurs issus des collèges classiques. Bientôt les jeunes ont formé la majorité du corps professoral. «D'où un certain dévergondage»[4], dira Arthur Tremblay. Il l'impute à la jeunesse de l'institution et des personnes.

Bouleversements et ruptures

La naissance des cégeps coïncide aussi avec la syndicalisation massive des professeurs. Les relations à l'intérieur des établissements en sont complètement bouleversées. La négociation de 1972 se solde par un décret et peu après, un réajustement de la reconnaissance de la scolarité des professeurs entraîne la «déclassification» de plusieurs d'entre eux.

Disparition des instituts techniques et des collèges classiques, gratuité scolaire jusqu'aux portes de l'université, voilà autant de bouleversements pour la société québécoise. Dans ce processus, l'expérience qui s'était accumulée au fil des années a été perdue. Ainsi, plusieurs instituts offraient une excellente qualité d'enseignement et jouissaient d'une solide réputation. Ils avaient développé des liens avec les industries, ce qui favorisait les échanges

technologiques et le placement des étudiants. Les cégeps naissants n'ont pas toujours su maintenir ces acquis intéressants de l'enseignement professionnel. La formation générale aussi a subi des contrecoups. Il était certes important d'offrir plus que l'ancien modèle de formation orienté vers les humanités gréco-latines et l'analyse littéraire. Aujourd'hui, on constate avec regret que les références à ce corpus de connaissances sont presque totalement disparues.

De 1970-1971 à 1980-1981, la population étudiante inscrite dans les cégeps à l'enseignement ordinaire double presque (tableau 1). Le nombre d'étudiants continue d'augmenter jusqu'en 1984-1985. Puis la décroissance s'amorce et, en 1990-1991, il y a 126 015 cégépiens soit 11 570 de moins qu'en 1984-1985. L'augmentation d'ensemble du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement collégial depuis le début des années 1970 ne peut être imputée à la simple croissance de la clientèle. Pendant cette période, le nombre de diplômés du secteur général au secondaire a peu évolué. L'explication tient à la croissance du taux d'accès au collégial qui passe de 39 % en 1972, à 46 % en 1981, puis s'élève à 62 % en 1990 (tableau 2).

Dans les cégeps d'aujourd'hui, on ne retrouve plus l'ébullition et l'enthousiasme des années 1970. Ils s'institutionnalisent, se sclérosent diront certains, avec une rapidité qui en étonne plus d'un, comme le font souvent des institutions jeunes qui ont besoin de se donner un passé pour avoir un avenir. Mais il faudra encore beaucoup de temps et d'efforts pour que se dissipe enfin cette image de chaos qu'on leur a accolée.

Ce *Diagnostic* tentera de décrire la réalité des cégeps de 1990. Nous passerons en revue le développement du réseau, la gestion pédagogique et l'organisation des études, la situation des professeurs et des étudiants, le cheminement scolaire, les programmes d'études et la formation. Faire le point sur l'état de santé du patient était une étape essentielle; les cégeps sont encore si mal connus! Pendant

ce long périple dans les entrailles des cégeps, nous isolerons des questions névralgiques et esquisserons quelques pistes de réflexion et d'action pour l'avenir des cégeps.

TABLEAU 1

Nombre de cégeps et nombre d'étudiants selon le secteur d'enseignement et le sexe, 1967-1968 à 1990-1991

Années	Cégeps	Étudiants*	Étudiants au général	Femmes
	N	N	%	%
1967-1968	12	14 077	66	—
1968-1969	26	35 658	68	—
1969-1970	34	49 118	58	—
1970-1971	38	62 347	57	—
1971-1972	43	75 680	54	—
1972-1973	44	85 247	53	—
1973-1974	44	94 970	53	—
1974-1975	44	99 253	53	—
1975-1976	44	103 036	52	—
1976-1977	44	106 174	52	48,8
1977-1978**	44	118 340	52	49,4
1978-1979	44	120 773	51	49,0
1979-1980	44	117 318	49	49,3
1980-1981	44	118 054	49	49,4
1981-1982	44	123 377	50	50,3
1982-1983	44	131 336	49	50,7
1983-1984	44	137 115	49	50,7
1984-1985	44	137 583	50	50,8
1985-1986	44	137 124	52	51,6
1986-1987	44	136 356	52	52,5
1987-1988	44	131 783	53	53,1
1988-1989	44	130 707	54	53,9
1989-1990	46	128 962	55	54,3
1990-1991	46	126 015	57	—

— Non disponible
* Étudiants ordinaires
** Année de l'arrivée de la double promotion

Sources: DGEC, SIGDEC, listes # 534A-01, 534A-08 et 536B-01A.

TABLEAU 2

Taux d'accès à l'enseignement collégial à plein temps selon le sexe et le type de formation 1972-1990 (%)

SEXE ET SECTEUR	ANNÉE						
	1972	1975-1976	1980-1981	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990
Hommes	41,2	39,5	42,6	56,2	52,5	51,8	52,4
Général	26,7	26,1	27,4	37,2	36,2	36,8	
Professionnel	14,5	13,4	15,3	19,0	16,3	15,0	
Femmes	36,5	40,2	48,5	70,1	68,1	68,5	71,5
Général	20,9	22,9	28,7	43,7	44,0	44,6	
Professionnel	15,6	17,4	19,9	26,4	24,1	23,8	
ENSEMBLE	38,8	39,8	45,6	63,1	60,1	60,0	61,8
Général	23,8	24,5	28,0	40,4	40,0	40,7	
Professionnel	15,0	15,4	17,5	22,6	20,1	19,3	

Note: Pour 1972, année civile; pour la suite, année scolaire.

Sources: *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1989-1990*, Gouvernement du Québec, MEQ, Direction générale de la recherche et du développement; Pour 1989-1990, DGRD, MEQ.

Notes

1. Gouvernement du Québec, *Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Version abrégée des principales constatations et recommandations, Québec, Ministère de l'Éducation, 1962, 147 p.
2. M^gr A.-M. Parent (président), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 1963.
3. Guy Rocher, «Les cégeps: hier à aujourd'hui. Et demain?», dans *Actes du colloque tenu le 23 mars 1988 dans le cadre des 20 ans des cégeps*, Joliette, Cégep Joliette-de-Lanaudière, 1988, 49 p.
4. Arthur Tremblay, «De la peur commune au sens des responsabilités», entrevue, dans *Critère*, n° 20, 1978, p. 95-110.

2

Un réseau fragile?

Les cégeps sont des corporations publiques, juridiquement autonomes, créées selon la Loi des collèges. Ils sont dirigés par un conseil d'administration responsable de la gestion des biens comme de la réalisation de la mission d'enseignement. Dans le cours ordinaire des choses, le premier volet tend à l'emporter sur le deuxième. Sauf à des moments de crise, parfois à l'occasion de l'adoption d'une politique à caractère pédagogique, il y a peu de vrais débats sur les questions pédagogiques au conseil d'administration (CA) d'un collège. Son rôle se borne à ratifier les recommandations sur le calendrier scolaire, les bulletins des élèves, la sanction des études et les conditions d'admission, etc. Les membres ont peu de prise sur les décisions, sinon sur des questions très simples, très ponctuelles et... très conflictuelles. La coloration pédagogique d'un cégep ne se donne pas au CA, en règle générale. Mais, s'il arrive que la mission première des cégeps, l'enseignement, devient le centre de la gestion, les professeurs remarquent des modifications importantes dans l'affectation des ressources financières et l'organisation des activités. Dans les autres collèges, on en rêve...

Il y a, en 1990, 46 cégeps dont cinq sont anglophones (tableau 1). Leur mission première est de dispenser

l'enseignement collégial, un niveau postobligatoire, situé entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire, qui assure la formation générale et la formation professionnelle de niveau technique. À ce titre, ils doivent assurer la transition entre le secondaire et l'université, d'une part, et entre le monde scolaire et le marché du travail, de l'autre. On a voulu élargir la mission des cégeps ces dernières années: le Conseil des collèges recommandait au ministre, en 1985, d'amender la Loi des collèges afin d'y préciser leur actuelle mission de formation (enseignement régulier, éducation des adultes et formation sociocommunautaire) et d'y inclure deux nouvelles missions, la recherche et le service à la communauté. On n'a pas donné suite à ces recommandations.

L'enseignement collégial est également dispensé dans onze autres établissements publics qui relèvent d'autres ministères (les conservatoires de musique, les instituts de technologie agro-alimentaire, l'Institut de tourisme et le Collège Macdonald) et dans des collèges privés. Parmi ces derniers, certains sont reconnus d'intérêt public, d'autres sont reconnus aux fins de subventions, d'autres détiennent un permis d'enseignement. En 1988-1989, les collèges privés reçoivent 19 419 étudiants, soit 13 % de l'ensemble des collégiens. Au plan des effectifs, les principaux collèges privés sont Marie-Victorin avec 4 132 étudiants, Lasalle (2 458), Marianapolis (1 523), Brébeuf (1 278), Notre-Dame-de-Foy (1 120), André-Grasset (1 044), Teccart (759).

Les cégeps sont juridiquement autonomes mais cette autonomie est très relative. Les principales décisions financières exigent l'autorisation du ministre. Depuis 1984, les cégeps relèvent, avec les universités, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS). Les conditions de travail du personnel sont, soit fixées par règlement pour les cadres et les gérants, soit déterminées par des conventions collectives où les collèges sont une des composantes de la partie patronale négociante. Le Conseil du Trésor joue ici un rôle déterminant.

1 183 000 000 $
40 % des crédits du ministère

La gestion financière des collèges est soumise à un encadrement très serré. Les revenus d'un cégep proviennent d'abord de la Direction générale de l'Enseignement collégial (DGEC), qui assure le financement en tenant compte du nombre d'inscriptions étudiantes, des sommes gérées par les Commissions de formation professionnelle pour l'éducation des adultes et des droits de scolarité prélevés à l'éducation des adultes. La gratuité scolaire à l'enseignement ordinaire a été jusqu'à maintenant inscrite dans la loi. En 1990-1991, le MESS octroie à la DGEC un budget de 1 183 millions de dollars, soit près de 40 % des crédits du ministère. La répartition des revenus est soumise à de nombreuses contraintes. Par exemple, à l'enseignement ordinaire, 75 % des sommes sont affectées aux salaires. On peut estimer que la marge de manoeuvre financière d'un cégep varie entre 10 % et 20 % de son budget. Celle-ci vient, pour l'essentiel, du financement externe (formation en entreprise, location de salles...). En raison des présentes restrictions budgétaires, l'accroissement de cette marge de manoeuvre préoccupe plus que jamais les directions des collèges. Les subventions aux cégeps, en dollars constants, sont demeurées les mêmes depuis 10 ans et la part des subventions aux cégeps en proportion du PIB a diminué de 28 points[1]. Mais, lorsque les cégeps se plaignent du sous-financement de plusieurs de leurs activités et des importantes restrictions qu'on leur a imposées ces dernières années, Québec pointe les surplus que des collèges ont réussi à accumuler: 29 millions de dollars au 30 juin 1989.

Le ministre détient un droit d'enquête sur la pédagogie, l'administration et le fonctionnement d'un collège. Il peut nommer un contrôleur, suspendre les pouvoirs d'un conseil et en destituer les membres. Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[2], les *Cahiers de l'enseignement collégial*[3], les mandats donnés au Conseil des collèges en matière d'évaluation et les conventions collectives des personnels, notamment des professeurs, fixent le cadre de la gestion pédagogique. Un cégep ne peut dispenser que les programmes pour lesquels il a obtenu l'autorisation du ministre après consultation du Conseil des

collèges. Les procédures d'embauche et les règles d'affectation des professeurs sont établies par la convention collective.

La gestion de l'ensemble des programmes et des ressources reliées au régime pédagogique (par exemple, les programmes d'études, les moyens d'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la recherche) relève du directeur des services pédagogiques (DSP). Deuxième officier dans la structure hiérarchique, c'est lui qui est le premier et le plus important pour les professeurs. L'efficacité de sa gestion repose avant tout sur la qualité de sa réflexion pédagogique, sur sa capacité de gérer les tensions et sur sa connaissance intime des difficultés du métier de professeur. La marge d'autonomie en matière de gestion pédagogique est bien réelle. Elle s'exerce cependant dans un contexte où il faut savoir manoeuvrer avec délicatesse.

Les cégeps, un univers de différences

Aujourd'hui, toutes les grandes villes, les banlieues importantes, tous les pôles régionaux, les villes moyennes ont «leur» cégep. Dans des villes plus éloignées qui ne sont pas assez populeuses pour justifier l'établissement d'un cégep, on a mis sur pied des «centres d'études» (Chibougamau, Amos, Mont-Laurier, Îles-de-la-Madeleine, Carleton). Pour plusieurs, c'est la revanche de ceux qui avaient été laissés pour compte par la réforme scolaire.

Les cégeps ne sont pas tous pareils. Ils sont, au contraire, plutôt différents. Il y a les collèges orientés vers l'enseignement général et ceux orientés vers la formation professionnelle, les collèges des grands centres et ceux des régions, les gros collèges et les petits, les anglophones et les francophones, des collèges qui ont la cote et ceux qui sont moins populaires. Au collégial, l'émulation se fait principalement entre les institutions publiques.

— deux cégeps ont 6 000 étudiants et plus (Dawson, Édouard-Montpetit)
— quatre cégeps ont entre 5 000 et 6 000 étudiants
— six cégeps ont entre 4 000 et 5 000 étudiants
— quatre cégeps ont entre 3 000 et 4 000 étudiants
— neuf cégeps ont entre 2 000 et 3 000 étudiants
— seize cégeps ont entre 1000 et 2 000 étudiants
— cinq cégeps ont 1 000 étudiants et moins (Baie-Comeau, Beauce-Appalaches, Heritage, Sept-Îles, Matane).

Les cégeps anglophones, un monde à part

Au départ, les Anglo-Québécois ont difficilement accepté les transformations imposées à leur système scolaire par la création du niveau collégial. Leur système leur paraissait bien fonctionner permettant déjà un accès facile à l'enseignement universitaire. Dès le début du siècle, les diplômés des programmes de sciences appliquées des écoles techniques avaient accès à l'Université McGill. Les francophones, eux, devaient faire leur cours classique pour être admis à Polytechnique. Pendant bien des années, des étudiants francophones n'ont eu d'autre choix que de poursuivre leurs études en anglais.

La mise sur pied du niveau collégial imposait aux étudiants anglophones l'allongement des études et retardait l'entrée à l'université. Aujourd'hui, les étudiants des cégeps anglophones ont un moins bon taux de diplômation collégiale que les étudiants des cégeps francophones, probablement parce que bon nombre choisissent plutôt d'aller poursuivre leurs études dans une autre province.

En 1990, 21 754 étudiants fréquentent les collèges anglophones, soit 17 % des cégépiens (voir tableau 3, p. 24). Un cégépien sur deux est inscrit à l'enseignement professionnel dans les collèges francophones, un sur quatre dans les cégeps anglophones. Le degré de spécialisation de leurs programmes d'études et de certains de leurs cours et la place qu'occupe la recherche apparentent ces derniers à des collèges universitaires. Ainsi, près de 40 % des professeurs de collège qui obtiennent des subventions de recherche enseignent dans les collèges anglophones où d'ailleurs le corps professoral est plus scolarisé.

Mais les cégeps anglophones ne sont plus tout à fait anglophones. La loi 101 ne s'applique pas au niveau collégial. En 1986, ceux-ci comptaient parmi leurs étudiants 54 % d'anglophones, 28 % d'allophones et 18 % de francophones[4]. Les collèges anglophones pourront-ils continuer longtemps à être un creuset de la culture anglophone pour les jeunes Anglo-Québécois?

Du collège classique au cégep

Les cégeps francophones ont connu une tout autre évolution. Des collèges orientés autrefois vers les humanités gréco-latines, où même les sciences n'avaient pas toute leur place, accueillent, en 1988, près de la moitié de leurs étudiants en formation professionnelle. Le collège classique d'antan servait de pôles de culture et de référence pour la petite-bourgeoisie scolarisée. Le cégep est davantage marqué par la structure économique de la région où la formation professionnelle tisse les relations entre le cégep et son milieu. On trouve les techniques reliées aux pêcheries à Gaspé, au papier à Trois-Rivières, aux textiles à Saint-Hyacinthe, etc. De plus, la mise sur pied par le MESS de programmes de recherche technologique orientés vers le transfert de ressources scientifiques en entreprise a approfondi ces relations avec les milieux économiques[5]. Douze centres spécialisés ont dans leur mandat, outre la formation et la recherche, l'aide-conseil et le soutien technique aux entreprises.

Les centres spécialisés
Foresterie (Cégep de Sainte-Foy), métallurgie (Cégep de Trois-Rivières), meuble et bois ouvré (Cégep de Victoriaville), mode (Collège Lasalle), pêches maritimes (Cégep de la Gaspésie et des Îles), technologie minérale (Cégep de la Région de l'Amiante), technologies textiles (Cégep de Saint-Hyacinthe), pâtes et papiers (Cégep de Trois-Rivières), matériaux composites (Cégep de Saint-Jérôme), production automatisée (Cégep de Jonquière), robotique (Cégep Lévis-Lauzon), ordinique (Cégep Lionel-Groulx), technologie physique, (Cégep de La Pocatière), conception et fabrication assistées par ordinateur (Vanier College), technologies de production assistée (Cégep de Sherbrooke).

La formation technique est prédominante dans plusieurs cégeps: Jonquière, Rivière-du-Loup, Rimouski, Ahuntsic, La Pocatière, Baie-Comeau, Matane. Sur la vingtaine de collèges comptant plus de la moitié de leurs étudiants inscrits au secteur technique, trois seulement sont dans les régions métropolitaines de Montréal et Québec. En périphérie, l'enseignement professionnel favorise la rétention des jeunes en région. Ceux qui désirent poursuivre des études universitaires décident souvent de se déplacer vers les villes universitaires immédiatement après le secondaire. Le régime de prêts et bourses les y incite d'ailleurs.

Des collèges dans une situation précaire

Depuis 1984, le réseau collégial connaît des baisses de clientèle. Certains cégeps ont été particulièrement affectés. Sur la trentaine de collèges qui ont vu leur clientèle décroître, trois ont perdu environ 1 000 étudiants: Dawson, Rimouski, André-Laurendeau. À eux seuls, ils représentent plus de 40 % de la baisse des effectifs des cégeps. Le cégep de Matane a perdu 300 étudiants, près du tiers de sa clientèle, Rimouski, 33 %, André-Laurendeau, plus de 40 %.

Donner l'heure juste sur la santé de tous les cégeps exigerait une analyse minutieuse de chacun des programmes dans chacun des collèges. On sait cependant qu'en deçà du seuil de 800 étudiants dans un collège, les coûts administratifs par étudiant deviennent quasi prohibitifs. En formation professionnelle, la situation est encore plus dramatique compte tenu du coût élevé des équipements. Le nombre élevé de préparations de cours et de prestations de cours différents que doivent assumer les professeurs en raison de leur petit nombre risquent aussi de compromettre la qualité des enseignements. La situation reste très délicate jusqu'aux environs de 1 500 étudiants ce qui place une quinzaine de collèges, près du tiers du réseau, dans une situation précaire. La DGEC considère pour sa part que le seuil minimal de viabilité pour un programme serait de 25 étudiants en première année. Lorsqu'un collège, pendant

TABLEAU 3

Les cégeps selon leur localisation et le nombre de leurs étudiants, 1990

Nom	Siège social	Nombre d'étudiants	% au secteur professionnel
Cégep Ahuntsic	Montréal	5 117	61,1
Cégep André-Laurendeau	LaSalle	1 844	41,5
Cégep Beauce-Appalaches	Saint-Georges	784	33,3
Cégep d'Alma	Alma	1 093	43,7
Cégep de Baie-Comeau	Baie-Comeau	912	59,5
Cégep de Bois-de-Boulogne	Montréal	2 583	27,9
Cégep de Chicoutimi	Chicoutimi	2 760	51,6
Cégep de Drummondville	Drummondville	1 468	30,7
Cégep de Granby	Granby	1 289	42,1
Cégep de Jonquière	Jonquière	2 940	73,4
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	Rouyn-Noranda	2 154	42,7
Cégep de l'Outaouais	Hull	3 069	38,6
Cégep de La Pocatière	La Pocatière	1 048	60,7
Cégep de la Gaspésie et des Îles	Gaspé	1 441	54,9
Cégep de la Région de l'Amiante	Thetford-Mines	1 203	58,1
Cégep de Lévis-Lauzon	Lauzon	2 898	58,5
Cégep de Limoilou	Québec	4 976	42,1
Cégep de Maisonneuve	Montréal	4 529	41,4
Cégep de Matane	Matane	616	59,4
Cégep de Rimouski	Rimouski	2 901	63,5
Cégep de Rivière-du-Loup	Rivière-du-Loup	1 261	63,6
Cégep de Rosemont	Montréal	2 698	42,0
Cégep de Saint-Félicien	Saint-Félicien	1 037	47,0
Cégep de Saint-Hyacinthe	Saint-Hyacinthe	1 837	39,7
Cégep de Saint-Jérôme	Saint-Jérôme	2 643	52,3
Cégep de Saint-Laurent	Saint-Laurent	3 180	40,6
Cégep de Sainte-Foy	Sainte-Foy	5 708	40,0
Cégep de Sept-Îles	Sept-Îles	672	37,1
Cégep de Shawinigan	Shawinigan	1 160	53,0
Cégep de Sherbrooke	Sherbrooke	4 809	56,0
Cégep de Sorel-Tracy	Tracy	1 157	35,7
Cégep de Trois-Rivières	Trois-Rivières	4 172	53,2
Cégep de Valleyfield	Valleyfield	1 486	38,2
Cégep de Victoriaville	Victoriaville	1 191	31,7
Cégep du Vieux-Montréal	Montréal	5 275	59,2
Cégep Édouard-Montpetit	Longueuil	6 500	39,3
Cégep François-Xavier-Garneau	Sillery	4 807	40,2
Cégep Joliette-de-Lanaudière	Joliette	1 684	42,6
Cégep Lionel-Groulx	Sainte-Thérèse	2 251	31,2

TABLEAU 3 (suite)

Les cégeps selon leur localisation et le nombre de leurs étudiants, 1990

Nom	Siège social	Nombre d'étudiants	% au secteur professionnel
Cégep Montmorency	Laval	3 911	32,1
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	Saint-Jean	1 917	40,7
Champlain Regional College	Sherbrooke	3 999	17,4
Dawson College	Montréal	6 676	29,5
Heritage College	Hull	759	34,3
John Abbott College	Sainte-Anne-de-Bellevue	4 785	18,7
Vanier College	Saint-Laurent	5 535	29,4

Source: Compilation à partir de DGEC, SIGDEC, liste #536B-01A.

trois ans, ne réussit pas à respecter ces balises, les sonnettes d'alarme doivent fonctionner.

Plusieurs collèges de taille moyenne vivent aussi avec des programmes professionnels où les inscriptions étudiantes sont faibles. Depuis de nombreuses années, le Conseil des collèges réclame de la DGEC une planification d'ensemble des programmes professionnels. Une description des programmes professionnels pour l'ensemble du réseau est maintenant disponible. Aux collèges de prendre les initiatives qui s'imposent. Dès maintenant, cependant, des questions fondamentales pour l'avenir des cégeps doivent être soulevées. Doit-on imposer un nombre minimal d'étudiants pour garder le statut de cégep? Dans les collèges de faible taille, est-ce possible de maintenir le même nombre de programmes professionnels et d'en assurer la qualité? Faut-il imposer un seuil de viabilité par programme pour l'enseignement professionnel? Ces questions doivent être posées maintenant parce que les baisses de clientèle risquent de durer quelques années. Le nombre d'étudiants au secondaire stagne, le taux de diplômation continue de baisser et la population décroît sensiblement dans certains coins du Québec.

Fermeture et/ou rationalisation des programmes

Certains collèges ont commencé une démarche de rationalisation de leurs programmes professionnels. Actuellement, il se ferme davantage de programmes qu'il ne s'en ouvre. Les autres collèges comprendront-ils l'urgence de prendre ce virage? Plusieurs questions interpellent cependant le service des programmes de la DGEC. Par exemple, est-il possible que certains programmes professionnels reviennent à des troncs communs? De même, il faut résolument envisager un plus grande rationalisation à l'intérieur d'une même famille de programmes en allant dans le sens d'une «déspécialisation».

Il s'agit en fait de transformer toute la dynamique qui a prévalu jusqu'à maintenant dans le développement des programmes professionnels. Parce qu'on comptait surtout sur les programmes professionnels pour maintenir les étudiants en région, ceux-ci se sont multipliés. Il est temps d'explorer d'autres pistes pour retenir les étudiants, telles la qualité du milieu de vie, la qualité de l'encadrement des étudiants, la richesse culturelle du milieu, ou des interventions pour le placement des dipiômés. Des regroupements régionaux de services entre les collèges doivent être envisagés afin de diminuer les coûts inhérents aux services administratifs. Des regroupements semblables devraient être mis sur pied au plan des enseignements afin de briser l'isolement des professeurs qui se retrouvent seuls ou presque dans leur spécialité. Face à la restructuration des enseignements professionnels qui pointe à l'horizon, les cégeps sauront-ils prendre le leadership? Au-delà des discours sur l'autonomie des cégeps, la réponse qu'ils donneront à cette question définira le territoire qu'ils pourront occuper dans la gestion des programmes de formation.

Des descriptions et des analyses qui précèdent, un image se dégage. Globalement, le réseau des cégeps paraît aujourd'hui suffisamment déployé pour répondre aux exigences de l'accessibilité sur tout le territoire du Québec. Mais, peut-être a-t-il atteint la limite d'une utilisation justifiable des ressources financières devenues plus rares et surtout du maintien d'enseignements de qualité, parti-

culièrement dans le secteur technique. Bon gré mal gré, le réseau doit désormais rationaliser plus fermement l'offre de services.

Notes

1. Conseil des collèges, *Vers l'an 2000. Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, Québec, 1990, 73 p.
2. Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984, 42 p.
3. DGEC, *Les cahiers de l'enseignement collégial 1986-1989*, Québec, 1986, 2 t.
4. Jean-Pierre Proulx, *Les Anglo-québécois n'emplissent pas à eux seuls leurs universités*, *Le Devoir*, 7 mars 1990.
5. Dans le programme de soutien au transfert des ressources scientifiques en entreprise (MESS, 1986-1987), 50 des 59 projets acceptés avaient été proposés par le milieu collégial. La participation des collèges a été beaucoup plus importante que celle des universités, même si le programme était nettement orienté vers les domaines de haute technologie.

3

La gestion pédagogique

L'organisation des études collégiales est quelque chose de très mystérieux pour le non-initié. Les programmes sont nombreux et portent parfois des noms bizarres. Les cours sont organisés par session. Le processus de sanction des études apparaît confus: pas de normalisation des notes, pas d'examen du ministère. L'encadrement des étudiants étonne aussi plus d'un parent. Personne n'appellera à la maison pour prévenir que l'étudiant ne s'est pas présenté ce jour-là ou cette semaine-là ou... de toute la session.

Si la gratuité scolaire donne au cégep un petit air de prolongement des études secondaires, la vie quotidienne des cégépiens, elle, représente un choc pour les parents et pour les nouveaux étudiants. L'horaire scolaire en forme de fromage gruyère les désarçonne. Les cours se distribuent entre 8 h 00 et 18 h 00, avec des plages libres au beau milieu de la matinée ou de l'après-midi, des demi-journées, même des journées libres! Les jeunes rentraient trop tôt de l'école secondaire, mais certains soirs, ils rentrent bien tard du cégep! De fait, pas plus que les étudiants, les parents ne sont préparés au passage de leurs jeunes au cégep.

Le cadre

Les études collégiales sont régies, depuis 1984, par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial.* Celui-ci précise la structure des programmes (un bloc ministériel et un autre au choix des établissements), le nombre minimum de jours de classe par session (82 jours), la note de passage (60 %), etc. La présence aux cours n'est plus formellement obligatoire.

L'étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié de ses cours à une session doit obtenir l'autorisation du collège pour se réinscrire. Cet article a été appliqué de façon «très souple» dans le passé, notamment à la première session. On se rend compte maintenant, qu'appliqué avec plus de rigueur, il contribue à la hausse des taux de succès. Malgré toute l'information qui est diffusée sur cette question, bien des élèves sont tout à fait stupéfaits lorsqu'on leur annonce qu'ils sont exclus du cégep. Et les parents encore bien plus!

On saisit mieux aujourd'hui les effets du régime pédagogique et on voit maintenant les réajustements qui s'imposent. Par exemple, le règlement prévoit qu'un élève peut abandonner un cours du début de la session jusqu'à une date fixée par le collège sans qu'un échec ne soit porté à son bulletin. Dans certains collèges, la date limite d'abandon est même fixée à la dixième semaine d'une session qui en comprend quinze ou seize. L'application pratique du droit à l'abandon doit être revue. Plusieurs sautent en effet sur cette perche pour ne pas faire les efforts requis pour la réussite de cours qu'ils pourront toujours abandonner *in extremis*. Voilà un facteur qui joue dans l'allongement des études et coûte cher à la collectivité. L'abandon ne devrait être autorisé qu'aux toutes premières semaines et sous un encadrement des plus serrés.

Les règles d'interprétation locales doivent s'orienter vers des modalités d'application plus strictes et viser à concentrer les étudiants sur leurs études. Le cégep manque à sa mission de formation s'il ne développe pas la con-

science sociale des étudiants en les faisant réfléchir aux coûts réels des services publics. Le cégep est gratuit mais il coûte cher, environ 5 000 $ par année par étudiant. Il faudrait peut-être qu'on le leur rappelle à l'occasion.

Qu'est-ce qu'un DEC?

Deux grands types de programmes conduisent à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). La formation professionnelle ou technique mène au marché du travail. La formation générale prépare aux études universitaires.

> Au collégial, trois types de certification sont réservés aux adultes. Le certificat d'études collégiales (CEC) comprend tous les cours d'une spécialité professionnelle. Le diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) sanctionne une formation technique plus spécialisée qui ne s'obtient qu'après un DEC ou un CEC. L'attestation d'études collégiales (AEC), obtenue au terme d'une formation professionnelle de courte durée, répond à des besoins précis de formation.

Les programmes conduisant au DEC comprennent trois catégories de cours. Les cours communs obligatoires composent la première catégorie: langue et littérature (quatre cours de 45 heures), philosophie, ou «humanities» dans le réseau anglophone (quatre cours de 45 heures) et quatre cours (120 heures) d'éducation physique. Les cours de concentration, en formation générale, ou de spécialisation, en formation professionnelle, forment la seconde. La dernière est constituée de cours pris hors des disciplines de concentration ou de spécialisation de l'étudiant; ce sont les cours «complémentaires».

La formation professionnelle collégiale comprend environ 140 programmes regroupés par familles de programmes: les techniques biologiques, les techniques physiques, les techniques humaines, les techniques de l'administration, les arts appliqués. La durée des études est

de trois ans ou six sessions mais le nombre d'unités s'échelonne entre 55 et 65.

> Une «unité» correspond à 45 heures d'activités d'apprentissage. Cela comprend les cours, les laboratoires, les stages et le travail personnel que l'étudiant devrait faire pour atteindre les objectifs du cours.

Plusieurs programmes professionnels sont très «lourds». Certains comprennent plus de trente heures de cours par semaine alors qu'en sciences humaines, il n'y a qu'une vingtaine d'heures de cours. Cet écart s'explique en partie par la façon dont sont conçus et construits les programmes. Les programmes techniques et les programmes de sciences comprennent toujours une partie importante d'ateliers, de laboratoires ou de stages intégrés à l'horaire de l'élève et encadrés par les professeurs.

En formation générale, les programmes sont de deux ans. Il y a quatre principaux programmes préuniversitaires: sciences de la nature (sciences pures et appliquées et sciences de la santé), sciences humaines (qui comprend celui d'administration depuis quelques années), arts (musique, arts plastiques, danse, cinéma) et lettres (lettres et langues).

Les objectifs d'enseignement

Que devrait-on apprendre au juste au cégep? Assez curieusement, les objectifs de l'enseignement collégial sont peu précis. Le *Document d'éducation n° 3 de 1967* [1] indique que le niveau collégial est «un niveau distinct» qui «constituera à la fois un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université et entre le secondaire et les professions de niveau technique». Sa finalité propre sera de «parfaire et confirmer la formation générale de l'étudiant...» notamment par «des disciplines de synthèse» comme la philosophie et le français et d'«amorcer ou compléter sa formation professionnelle...» Celle-ci sera plus ou moins poussée selon que l'étudiant se destine

immédiatement au marché du travail ou aux études universitaires. Parce qu'il est situé entre le secondaire et l'université et entre le secondaire et les professions de niveau technique, le niveau collégial devra être un «lieu stratégique de coordination». Le diplôme d'études secondaires sera le «seuil d'entrée» mais, précise-t-on, cela ne correspond pas à un droit de passage automatique. Par rapport aux études universitaires, il faut préparer l'étudiant non pas à «une faculté en particulier, mais plutôt à un groupe de facultés apparentées».

Ces orientations n'ont jamais été traduites en objectifs d'enseignement. Le *Régime pédagogique* de 1967 était peu précis mais selon le *Règlement* de 1984, «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental». Cette notion de «formation fondamentale» tire son origine du rapport Nadeau[2]. Sa définition aurait dû éclairer les objectifs de l'enseignement collégial.

> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.
>
> L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du Règlement sur le régime pédagogique du collégial: ce dernier en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études.
>
> (DGEC, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984)

La formation fondamentale «est un concept qui est demeuré jusqu'ici vague et nébuleux » affirme le Conseil des collèges six ans plus tard. Les écrits et colloques sur la question se sont multipliés mais on n'y voit guère plus clair. Dans bien des cas, la réflexion sur la formation fondamen-

tale, loin de devenir le principe intégrateur du programme, a même servi de prétexte pour assurer le maintien de tous les cours dans les programmes d'études en évacuant les discussions sur la formation *générale*. Au nom de la formation fondamentale, on a aussi encouragé certains modes d'enseignement qui privilégient fortement l'apprentissage et l'acquisition de toutes les formes de langages formels ou d'écritures symboliques. Le résultat: des notions et des matières qui sont des outils essentiels dans la vie quotidienne sont indûment rejetées par les élèves et sont source de nombreux échecs. Enseigner en insistant sur l'aspect utile et à partir d'éléments concrets est même vu par certains comme contraire au développement de la pensée formelle, contraire à la formation fondamentale, presque de la prostitution!

Si la notion de formation fondamentale a eu autant d'impact, c'est parce qu'elle a réuni toutes celles et ceux, et ils sont nombreux, qui s'interrogent sur la formation à donner aux cégépiens et sur le sens à donner à leur métier. Malgré tout et heureusement, si les objectifs d'enseignement ne sont pas limpides, on sait au moins que l'enseignement collégial doit préparer au marché du travail et aux études universitaires...

Une charnière du système scolaire?

L'éclatement des structures a été l'une des critiques les plus importantes faites au système scolaire. On pensait qu'avec la mise sur pied du ministère de l'Éducation on allait enfin régler ce problème. Les cégeps, à cet égard, devaient jouer un rôle déterminant.

Au plan des structures, le cégep est bien devenu la charnière du système scolaire. Mais au plan de la formation, le passage au cégep se présente encore comme une sorte de brisure dans le continuum de formation. Les relations déficientes, aussi bien entre le secondaire et le collégial qu'entre le collégial et l'université, expliquent ce bris

dans le curriculum. Les questions litigieuses sont les mêmes: continuum de formation, préalables, fiabilité et «lisibilité» des diplômes, niveau où devraient être dispensés certains enseignements. Les mécanismes de liaison sont tout à fait inadéquats et laissent peu de place aux questions pédagogiques. Il n'y a pas de relations formelles entre les professeurs de cégep et ceux du secondaire pas plus qu'entre les professeurs de cégep et ceux des universités. Le Conseil des collèges et le Conseil supérieur de l'éducation viennent encore récemment de souligner l'urgence de retisser les liens entre les divers ordres d'enseignement. Le Conseil des universités, dans son avis récent sur le secteur des sciences sociales, demande à son tour une meilleure coordination des ordres d'enseignement.

Les relations entre les collèges et les universités

Dans certains domaines, des cégeps et des universités ont réussi à développer de fructueuses relations. Les travaux du Comité permanent de révision des structures d'accueil (CPRSA), en 1982-1983, ont ainsi permis d'harmoniser le passage entre les DEC professionnels et l'université. Mais si certains blocages subsistent, les diplômés de l'enseignement professionnel peuvent, aujourd'hui, poursuivre assez facilement leurs études à l'université.

Mais, en matière de coordination des programmes d'études tout est à faire. Les commentaires recueillis auprès des universités par le Comité Maheu[3] à propos de la qualité des candidatures en sciences humaines dressent une liste de problèmes: «déficiences en langues et en mathématiques; insuffisance de motivation, de curiosité, d'intérêt; la faible stature des candidats [en sciences humaines] comparativement à ceux qui s'orientent dans d'autres secteurs». Les examens de français imposés aux nouveaux étudiants universitaires traduisent aussi un malaise évident. Mais les collèges qui ont le mandat de

préparer à des études universitaires n'ont pas les moyens de mesurer l'accomplissement de leur mandat. Les universités refusent d'inscrire au dossier universitaire des élèves le numéro matricule utilisé du primaire au collégial. Les collèges ne peuvent suivre le cheminement de leurs étudiants. Toute la collectivité se voit ainsi privée d'informations essentielles sur la performance du système scolaire. Les collèges sont alors placés devant des initiatives comme celle de l'Université de Montréal qui a décidé de hiérarchiser le score Z des cégépiens en fonction des résultats des élèves issus du même collège les années antérieures. Le problème est bien réel mais l'équité et la transparence auraient demandé qu'on rende ces informations disponibles et qu'on les transmette à l'avance aux étudiants. Ceux-ci déplorent déjà le manque de clarté dans les mécanismes de sélection et les variations dans les exigences des universités, exigences par ailleurs fort complexes à déchiffrer.

À maints égards, faute de mécanismes appropriés et d'une concertation soutenue, l'autonomie des universités constitue un frein au développement de relations fructueuses entre les collèges et les universités. Au Comité de liaison enseignement supérieur enseignement collégial (CLESEC), chaque université possède pratiquement un droit de veto. Si les universités refusent de s'entendre sur les exigences à l'entrée des programmes universitaires, les collèges peuvent difficilement tenir compte de leurs avis dans les programmes collégiaux.

À l'inverse, les préalables imposés par les universités en sciences, par un effet de cascade, ont des répercussions jusqu'aux études secondaires. Rien n'assure, pourtant, que le système de préalables soit le gage d'une bonne formation. Comme le notait le Conseil des universités dans son avis sur les sciences sociales[4], ce système opère de surcroît «une hiérarchisation des secteurs de formation où les sciences humaines perdent à tout coup». Après avoir constaté que les préalables «finissent par ressembler à des outils de sélection bien plus qu'à des séquences de formation péda-

gogiquement justifiables», le Conseil des universités recommande au ministre de revoir avec les collèges et les universités tout le système des préalables. De concert avec le Conseil des collèges et le Conseil supérieur de l'éducation, il recommande de «procéder à une mise à jour du mandat, de la composition et du mode de fonctionnement du CLESEC», un organisme qui n'a jamais assumé un de ses plus importants mandats, la complémentarité des programmes d'études. Les professeurs d'universités et les responsables de programme au collégial doivent aussi retrouver des lieux pour discuter ensemble des questions reliées aux programmes d'études et à la formation des étudiants.

Les relations entre le secondaire et le collégial

Le diplôme d'études secondaires (DES) tend à devenir la sanction d'une formation générale commune offerte à tous. Ainsi, le secondaire n'a pas parmi ses objectifs celui de préparer les élèves à un niveau d'études plus élevé. Cela explique partiellement les problèmes d'articulation qui surgissent. En sciences, les discussions qui durent depuis plus de 10 ans entre le secondaire et le collégial sur les préalables et sur le niveau des cours de sciences en 4^{e} et 5^{e} secondaire, achoppent notamment sur les éléments de formation qui doivent être acquis par tous et sanctionnés par le diplôme. Mais la question des préalables, tout importante qu'elle soit, ne recouvre pas l'ensemble des problèmes d'articulation. La méconnaissance du niveau antérieur touche autant les contenus de programmes, les habiletés acquises que le processus d'apprentissage lui-même. Les programmes du secondaire ne sont même pas disponibles dans les cégeps!

Une question centrale sert de toile de fond à cette discussion: quelles devraient-être les véritables exigences pour accéder aux programmes collégiaux? Actuellement, plus de 75 % d'entre eux exigent des préalables. Sont-ils vraiment tous justifiés? La réponse est moins facile lors-

qu'on sait qu'*aucun* cours de mathématiques n'est requis pour l'obtention du DES. Les positions ici sont très divergentes. Le Service régional d'admission du Montréal métropolitain[5], par exemple, affirme haut et fort «qu'il est impensable d'avoir les mêmes exigences envers tous les élèves à moins de réduire ces exigences au plus petit dénominateur commun». Le Conseil supérieur de l'éducation, pour sa part, souhaite que les préalables cessent d'être un critère de sélection, que l'on procède à un vigoureux élagage des préalables et que le DES devienne la base normale et courante d'admission au collège. Il demande cependant d'«insérer dans la séquence de cours obligatoires de mathématiques les contenus notionnels jugés nécessaires à l'admission dans le plus grand nombre de programmes du collégial»[6]. Le Conseil des collèges, dans un avis fort étayé qui fait l'examen de l'ensemble des préalables exigés par le collégial, abonde dans le même sens, tout comme le Conseil des universités.

L'articulation d'un curriculum plus harmonieux entre le secondaire et le collégial est un enjeu majeur pour le système scolaire québécois afin que cessent les accidents de parcours qui rendent, dès le secondaire, les cheminements scolaires irréversibles. Mais, la diminution des préalables et l'inclusion des éléments essentiels à la poursuite des études collégiales dans le cursus normal de la formation secondaire apparaissent des solutions moins évidentes lorsqu'on sait σ.e, déjà, près du tiers des jeunes n'obtiennent pas leur DES. Quels seraient alors les effets du renforcement des exigences sur le taux de diplômation?

Les départements et la gestion pédagogique au quotidien

Les départements constituent le centre nerveux de la vie pédagogique d'un cégep. Ils sont constitués de l'ensemble des professeurs d'une même discipline ou d'un même champ. Au secteur professionnel, le département regroupe les professeurs d'une même spécialité. Au géné-

ral, les regroupements se font en tenant compte des affinités disciplinaires (sciences humaines, sciences, philosophie, français...).

Toutes les questions importantes relatives à l'enseignement (l'engagement des professeurs, les cours offerts, etc.) doivent faire l'objet d'une recommandation départementale. Pourtant, la structure départementale n'est inscrite ni dans la Loi des collèges, ni dans le Règlement sur le régime pédagogique. Les assises institutionnelles des départements se trouvent dans la convention collective des professeurs. Presque à chaque négociation depuis le début des cégeps, on remet en discussion les fonctions de l'assemblée départementale et le rôle du coordonnateur. Le Conseil des collèges, dans son rapport suite à la consultation de 1984, allait jusqu'à dire que le département s'harmonisait difficilement avec l'ensemble des autres structures institutionnelles. Plusieurs professeurs considéreraient leur département non comme une instance institutionnelle, mais comme une instance syndicale où le mode de gestion s'apparente davantage à l'autogestion qu'à la gestion participative.

À l'examen des conventions collectives, on peut constater que le professeur, individuellement, a peu d'obligations professionnelles. Celles-ci sont déplacées vers le département qui assume, lui, de très nombreuses et très lourdes responsabilités pédagogiques, y compris celle d'assurer la qualité des cours et de l'évaluation. L'attitude des professeurs est ici souvent contradictoire. On revendique d'une part plus de pouvoirs et plus d'autonomie professionnelle mais on refuse d'assumer les responsabilités qui en découlent.

Les fonctions de la coordination départementale

La coordonnatrice ou le coordonnateur rend compte au Collège des activités départementales suivantes:

1. répartir et pondérer les activités pédagogiques à l'intérieur des normes fixées par la convention collective et par le Collège;

2. s'assurer que soient définis les objectifs, appliquées les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont le département est responsable;

3. voir à ce que soient dispensés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu;

4. procéder à l'élaboration des prévisions budgétaires du département;

5. étudier, établir et maintenir, s'il y a lieu, des relations appropriées avec des établissements, des organismes et des entreprises compte tenu des moyens mis à sa disposition par le Collège;

6. former un comité de révision de trois (3) personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné, habilitées à modifier, s'il y a lieu, les notes finales de l'élève;

7. élaborer le plan de travail annuel et faire un rapport annuel de ses activités.

(Art. 4-1.12 de la convention collective des enseignants de la FNEEQ, 1989-1991)

Le coordonnateur est élu par ses pairs et retourne parmi ses pairs après son mandat. Le département est d'abord une structure de concertation et de pressions morales plutôt qu'une structure d'encadrement formel dans la ligne de responsabilité de la direction des services pédagogiques. Les assemblées syndicales ont toujours refusé cette dernière vision. Le *Bilan de la politique d'évaluation des apprentissages au Collège Édouard-Montpetit*[7] et l'*Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes*[8] de Grégoire, Turcotte et Dessureault ont signalé la situation très inconfortable dans laquelle se retrouvent les départements. Voilà la réalité qui sous-tend ce que la Commission d'évaluation appelle, dans son avis sur la mise en oeuvre des politiques d'évaluation, les «difficultés de la gestion par les pairs».

L'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages et la sanction des études ont connu de multiples rebondissements depuis les recommandations du rapport Parent. Celui-ci dénonçait le «bachotage» et le «climat stérilisant» que risquaient d'engendrer des examens d'État et leur préférait un système

d'accréditation des institutions. En 1966, un groupe de travail sur l'évaluation dans les futurs cégeps a choisi la même perspective. La question des examens nationaux a quand même été discutée jusqu'en 1969.

Dans le régime pédagogique provisoire (1967 à 1984), le ministère de l'Éducation se réservait le droit de contrôler l'évaluation. Il n'a jamais exercé ce droit et le système d'accréditation n'a pas été mis en place. En 1975, le célèbre rapport *Le collège* recommande que le ministère de l'Éducation implante dans les collèges, un régime «d'évaluation institutionnelle». Finalement, en 1979, le Conseil des collèges est créé avec deux commissions, la Commission de l'enseignement professionnel et la Commission de l'évaluation. Celle-ci est chargée de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) présentent les orientations de l'institution en matière d'évaluation et encadrent le processus d'évaluation des étudiants. Une PIEA peut donc garantir la qualité du processus d'évaluation dans une institution mais elle ne permet pas la comparabilité des résultats des étudiants d'un cégep à l'autre.

Mais, à cette époque, l'implantation des PIEA ne se fait pas. Les collèges craignent une perte de leur autonomie et les associations syndicales les voient comme une entrave à la liberté académique. Un seul collège, le Cégep Édouard-Montpetit, se sera doté d'une PIEA en 1982 avant que le nouveau Règlement sur le régime pédagogique n'oblige finalement tous les collèges à adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Un premier bilan des PIEA

Depuis 1985, des progrès ont été accomplis: 92 % des cégeps avaient une politique jugée satisfaisante par la Commission, 89 % des collèges privés subventionnés, 58 % des établissements privés détenant un permis et 9 % des autres écoles publiques de niveau collégial. Trois cégeps sont à l'étape du projet de politique, un seul n'a encore ni projet ni politique.

La Commission d'évaluation du Conseil des collèges a procédé, en 1989, au premier examen de la mise en oeuvre des politiques dans 28 établissements dont 17 cégeps. Elle constate que, selon la taille des collèges, les responsabilités sont inégalement exercées et sont aussi réparties différemment. Dans un petit collège, la direction des services pédagogiques peut assumer presque toutes les responsabilités. Dans les cégeps de taille moyenne ou grande, les départements accomplissent une partie importante des tâches. Il est alors plus difficile d'en vérifier l'exercice. Les difficultés de concertation et la gestion par les pairs rendent le processus plus complexe. La Commission souhaite donc que des mécanismes de vérification soient mis en place dans les collèges.

C'est au quotidien que se pratiquent l'enseignement et l'évaluation. Le plan de cours joue, à cet égard, un rôle stratégique. Il est le point de cristallisation de l'implantation d'une PIEA parce qu'il indique le degré d'adhésion du professeur à celle-ci. Dans les cégeps, le plan de cours fait, depuis longtemps, partie de la vie pédagogique. Le Conseil des collèges le reconnaît d'ailleurs. Mais qui donc contrôle l'élaboration des plans de cours? Selon le Régime pédagogique, le collège a la «responsabilité de faire établir, par chaque professeur et pour chaque cours, un plan détaillé», conforme au plan cadre des Cahiers de l'enseignement collégial ou approuvé par le ministre (s'il s'agit d'un cours d'établissement). Dans les faits, ça dépend! Certains collèges vérifient les plans de cours, d'autres confient cette tâche au département qui est souvent plus habilité à le faire. Quelques collèges, enfin, n'«encadrent» pas les plans de cours.

La Commission de l'évaluation conclut finalement que les politiques des collèges «contribuent à garantir» la qualité de l'évaluation. Mais, pour l'instant, elle ne peut garantir sans réserve cette qualité. Elle accrédite indirectement les inquiétudes du ministre Ryan qui, au printemps 1989, s'interrogeait sur la valeur des diplômes au bas desquels il appose sa signature. Le DEC est en effet un

diplôme d'État, décerné aux étudiants par le ministre sur recommandation du collège. Cette structure rend essentielle la mise en place d'un mécanisme clair de reddition de comptes sur la qualité de l'évaluation et de l'enseignement. Les politiques d'évaluation des apprentissages apparaissent, dans cette perspective, comme une exigence minimale.

Aujourd'hui, on s'interroge moins sur la qualité du processus d'évaluation dans chacun des collèges, mais la variation des résultats scolaires entre les institutions et la performance des étudiants une fois rendus à l'université sont devenues des questions cruciales pour l'avenir des cégeps.

L'encadrement des élèves ou le développement inégal

Selon un sondage SORECOM sur l'image des cégeps en 1986[9], de tous les aspects de l'enseignement collégial, l'encadrement des étudiants présente le taux de satisfaction le plus faible. On est insatisfait de l'attention donnée aux étudiants, tant par la direction que par les professeurs. Cette notion d'encadrement recouvre plusieurs réalités. L'accueil des étudiants, les centres d'aide en français ou en mathématiques, les groupes stables d'étudiants, les cours sur les méthodes de travail intellectuel à l'intention des plus faibles, la disponibilité des professeurs pour répondre aux élèves, tout cela fait évidemment partie de l'encadrement des étudiants.

Ces dernières années, de gros efforts ont été faits sur tous ces plans. Plusieurs départements ont notamment des politiques de présence de leurs professeurs en dehors des heures de cours. Aujourd'hui, 90 % des étudiants se disent satisfaits de la disponibilité des professeurs (André Pratte, *La Presse*, 4 février 1990). Malgré ces initiatives, l'encadrement de beaucoup d'étudiants demeure scandaleusement déficient. Une seule personne est structurellement responsable de l'encadrement des cégépiens, l'aide péda-

gogique individuel (API) a «une fonction d'assistance personnelle à l'étudiant».

> L'aide pédagogique individuel surveille
> — le développement d'un profil de formation qui tienne compte de ses goûts (ceux de l'étudiant), de ses aptitudes et de ses possibilités: choix de cours, d'options; programmation de l'horaire individuel;
> — la progression de son apprentissage: diagnostic des difficultés, choix des modes correctifs d'intervention, réorientation du programme individuel.
> (DGEC, *Plan de classification, personnel professionnel*, 1987)

Les API sont responsables de la gestion du dossier scolaire des étudiants. Il y avait, en 1987-1988, environ 130 API pour 131 783 étudiants. Théoriquement, un API devrait donc encadrer plus de 1 000 étudiants! Dans les faits, comme des services minimums sont garantis dans chaque collège, dans les petits collèges, l'API encadre moins d'étudiants alors que dans les gros, le nombre d'étudiants peut dépasser 1 000. Il est impensable, alors, de suivre le cheminement scolaire, et de repérer les difficultés d'apprentissage, d'offrir des conseils, bref, d'encadrer un nombre aussi élevé d'étudiants.

Dans l'enseignement professionnel, les professeurs jouent un rôle important dans l'encadrement des étudiants. Les professeurs connaissent bien le programme d'études dans lequel ils enseignent et les étudiants sentent qu'ils partagent avec leurs professeurs un terrain commun. Ils peuvent alors discuter avec eux de leur projet et de leur cheminement. Un milieu social se crée parce que les études durent trois ans et que les groupes sont plus petits et souvent stables. Parce que ces professeurs ont beaucoup moins d'étudiants à encadrer à chaque session que leurs collègues de philosophie, de français et de sciences humaines, ils ont la possibilité de les connaître.

C'est là un acquis qu'il faut de toute évidence préserver. Plaider comme on le fait ici en faveur de l'amélioration de l'encadrement des étudiants du secteur général ne doit pas être interprété comme une invitation à rogner

sur l'encadrement plus satisfaisant — et tout à fait justifié — de la formation technique.

Ratio plus élevé au général qu'au professionnel

Comme on peut le constater à l'examen du tableau 4, le nombre d'étudiants qu'un professeur rencontre à chaque session, varie énormément. À titre d'exemple, les professeurs de soins infirmiers encadrent 14 fois moins d'élèves que leurs collègues de philosophie. Dans le premier cas, le nombre moyen d'étudiants par professeur par session ne dépasse pas 10 alors qu'en philosophie, il est de 135. Dans les autres techniques, sauf en techniques administratives, ce nombre oscille entre 40 et 60 étudiants; en sciences, le coefficient est de 75, en français et en sciences humaines, les professeurs encadrent en moyenne 130 étudiants par session. Dans certains collèges, le nombre d'étudiants par professeur a même grimpé à plus de 175 (en français, philosophie, sciences humaines). La dernière convention collective plafonne désormais ce nombre à 160 ce qui est la norme dans les collèges de moyenne et grande taille.

Déficience de l'encadrement et de l'évaluation

Pourquoi de telles distorsions entre les disciplines? Parce que toutes les «formules de tâche» ont donné un poids lourd à la préparation et à la prestation de cours, au détriment de l'encadrement des étudiants. De plus, certaines disciplines n'ont pas la cote et sont dévalorisées tant par les collègues que par les directions. La rengaine est toujours: «Nous autres, il faut encadrer les étudiants de façon serrée. Vous autres, en sciences humaines, c'est pas pareil!» Les directions des collèges ont fait peu de choses pour atténuer ces distorsions. Quant aux ministres... Dans leurs assemblées syndicales, lorsque les professeurs de ces disciplines essaient de soulever les aspects inéquitables de leur tâche, on refuse de les écouter au nom de l'unité syndicale. La loi du plus fort fera répartir les maigres ressources additionnelles allouées à l'encadrement de façon à satisfaire tout le monde.

Pourtant, l'étude sectorielle sur les sciences sociales à l'université a fait état des nombreuses critiques des

TABLEAU 4

Indice d'encadrement, heures de préparation et heures de cours par discipline ou groupe de disciplines, réseau, automne 1988

Discipline	Nombre d'inscriptions[1]	Nombre de professeurs[2]	Ratio Étudiant/ professeur	Heures de préparation (en moyenne)	Heures de cours (en moyenne)
Philosophie et «humanities»	91 078	677	134,5	4,48	12,82
Français	79 189	606	130,7	5,08	12,87
Anglais	17 232	155	111,2	7,97	11,74
Éducation physique	91 591	474	193,2	6,42	14,68
Mathématiques	58,921	761	77,4	8,11	13,40
Sciences	59 444	858	69,3	7,57	13,51
Sciences humaines	107 972	819	131,8	5,68	12,51
Administration	20 970	200	104,9	8,55	12,84
Langues	24 840	235	105,7	8,14	12,90
Tech. biologiques sauf s.i.	17 201	402	42,8	9,89	14,76
Soins infirmiers (s.i.)	7 334	800	9,2	11,49	15,11
Tech. physiques sauf él.	31 833	559	56,9	9,46	14,18
Électrotechnique (él.)	15 911	319	49,9	9,34	14,06
Tech. humaines sauf t.a.j.	21 164	344	61,5	10,75	15,61
Tech. auxiliaires de la justice (t.a.j.)	11 927	69	173,0	7,36	12,78
Tech. de bureau	14 699	205	71,7	8,54	12,81
Tech. administratives	27 124	308	88,1	8,71	13,04
Informatique	18 273	292	62,6	10,32	13,53
Tech. d'arts	33 620	476	70,6	9,56	14,43
Total ou moyenne pondérée	750 323	8 559	87,7	8,06	13,67
Exclus des calculs	18 081	262	69,0		
Total incl. exclus	768 404	8 821	87,1	8,07	13,63

1. Les programmes où le nombre des inscriptions est faible n'ont pas été pris en compte de même que les cours institutionnels (#900).
2. Le nombre de professeurs est celui des professeurs à temps complet; un nombre non négligeable de cours sont assumés par des personnels à temps partiel; ce tableau doit donc être considéré *comme une approximation*.

Source: Nous avons regroupé les données des documents suivants: DGEC, SIGDEC, liste 536D-01, A-88 et DGEC, *Les composantes lourdes de la charge des enseignants à temps complet, moyenne hebdomadaire pour la session automne 1988*, sortie d'ordinateur, STEC, nº RRD4511.

départements universitaires sur la formation des cégépiens. Il y a, selon le rapport Maheu, «des carences considérables dans la formation fondamentale que les étudiants sont censés acquérir au collégial». Il s'interroge aussi sur la place faite aux sciences humaines dans les cégeps:

> [...] on peut se demander si les sciences sociales ne sont pas mal servies par les cégeps et s'il ne devrait pas y avoir la même rigueur dans la préparation que donnent les collèges aux étudiants en sciences sociales et en sciences pures. Aussi espère-t-on que la réforme en cours dans le programme collégial aura des effets positifs sur la préparation des étudiants en ce qui regarde les connaissances de base et la maîtrise des langues[10].

Le nouveau programme de sciences humaines au collégial, malgré les qualités du curriculum, ne corrigera pas ces lacunes parce qu'il ne modifie pas l'encadrement de ces étudiants. Une véritable formation dans ces disciplines et une vraie maîtrise des savoirs exigeraient des ateliers d'exercices, des travaux où l'on pourrait suivre le cheminement des étudiants, des activités de synthèse et des rencontres individuelles d'évaluation.

Le décret de 1982 constitue à cet égard un point de non-retour. L'augmentation de la «productivité» étant proportionnelle au nombre d'étudiants, celui-ci a surtout augmenté dans les départements où le nombre d'étudiants était déjà trop élevé. Quant à décréter les conditions de travail, on aurait pu être plus brillant! Suivre convenablement plus de 135 étudiants et corriger à fond chacun des travaux et examens *sans l'aide de correcteurs* est une tâche impossible. Plusieurs professeurs se sont alors résignés à réduire la qualité de l'évaluation. Le nombre d'évaluations a diminué et les travaux en équipe se sont multipliés. Les travaux longs ou les travaux à développement ont été supprimés devant l'impossibilité d'assurer un encadrement approprié et une correction décente. Comme le rapporte le Comité d'étude sur la tâche des enseignantes et des enseignants de cégeps, les professeurs en sont réduits «à s'en tenir à des

modes d'évaluation de moins en moins satisfaisants qui rapportent le moins aux étudiants»[11].

La dévalorisation des humanités se constate jusque dans la qualité des services qu'utilisent principalement les étudiants de ces secteurs. Les coupures frappent moins fort dans les laboratoires que dans les bibliothèques. Les appariteurs sont maintenus mais pas le responsable de l'aide aux usagers de la bibliothèque. Pourquoi les étudiants de sciences humaines n'ont-il pas droit à l'équité dans l'encadrement et à l'équité des services?

Dans son Avis sur *La mise en oeuvre des politiques d'évaluation des apprentissages*, le Conseil des collèges insistait sur la nécessité de développer la dimension formative de l'évaluation afin d'améliorer la diplômation. Il reconnaissait cependant la difficulté pour ne pas dire l'impossibilité pour plusieurs professeurs d'aller dans ce sens:

> La Commission sait pertinemment que le coût peut être élevé pour rendre effective une évaluation qui soit formative et pour mettre en place l'aide qui en découle. C'est vraisemblablement là, cependant, le prix à payer afin de rendre plus accessible la réussite des études tout en maintenant des exigences de qualité. L'accessibilité aux études collégiales est une chose, l'accessibilité au diplôme en est une autre. Celle-ci repose en bonne partie sur le développement de la dimension formative de l'évaluation et sur l'aide à l'apprentissage[12].

Gare de triage ou lieu de formation

En bout de ligne, on pose ainsi une question fondamentale pour l'avenir des cégeps: sont-ils des gares de triage ou des lieux de formation? Si l'encadrement des étudiants de philosophie, de français et de ceux du programme de sciences humaines, qui reçoit le tiers de tous les cégépiens et 60 % des élèves du préuniversitaire, n'est pas radicalement amélioré, on conclura, avec raison, à l'échec des cégeps d'ici quelques années.

Fruit le plus novateur et sans doute le plus hardi de la réforme de l'éducation conçue par la Commission Parent, l'organisation de l'enseignement collégial n'est pas et n'a pas à être, en tant que telle, remise en question. Sur ce jugement d'ensemble, s'il n'y a pas d'unanimité, le consensus paraît large. Sur certains aspects plus circonscrits, le bilan fait ressortir des lacunes importantes.

Une première lacune concerne la définition des objectifs de l'enseignement collégial, surtout dans sa composante d'enseignement général: l'accord réalisé autour de la notion de formation fondamentale a peut-être fait progresser un débat longtemps confus, mais l'essentiel reste à faire: préciser le contenu de ce qu'on doit entendre aujourd'hui, à la veille du XXI^{e} siècle, par «formation fondamentale».

Deuxième lieu de préoccupation majeure: la question de l'évaluation. Les collèges ont des comptes à rendre à la société et celle-ci est en droit d'exiger la mise sur pied d'un mécanisme crédible d'évaluation des collèges.

Le troisième grand problème que nous avons identifié touche une dimension essentielle de la qualité de l'activité éducative des cégeps, celui de l'encadrement des étudiants — ou plus précisément, celui de l'inégalité des services d'encadrement offerts aux divers groupes d'étudiants. D'autres sections du présent ouvrage étofferont davantage ce dossier particulier à travers lequel les cégeps posent à leur tour une question à la société: celle-ci consentira-t-elle à leur donner certaines ressources supplémentaires qui leur seraient nécessaires pour mener à bien leur tâche?

Notes

1. Gouvernement du Québec, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, «Documents d'éducation» n° 3, Québec, Ministère de l'Éducation. 1967, 122 p.
2. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975, 247 p.
3. Louis Maheu (président), *Étude sectorielle en sciences sociales. Rapport préliminaire* et *Rapport préliminaire, Annexe*, Québec, Conseil des universités, 1988, 303 et 499 p.
4. Conseil des universités, *Le secteur des sciences sociales: voies et cibles d'action*, Québec, Conseil des universités, 1990, 46 p.
5. SRAM, *Rapport annuel, 1988-1989*, Montréal, 1989, 44 p. + annexes.
6. Conseil supérieur de l'éducation, *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, 1989, 99 p.
7. Louise Corriveau, «Introduction», 6 p., «Les plans de cours», 39 p.; «Les départements», 163 p.; «Les professeurs», 158 p., dans *Bilan de la politique d'évaluation des apprentissages du collège Édouard-Montpetit*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1988 (édition provisoire).
8. Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou l'autre cégep*, Québec, Conseil des collèges, 1985, 138 p.
9. Diane Dumas, *L'enjeu des cégeps au Québec*, rapport d'étude, Montréal, Sorecom, 1986, 25 p.
10. Louis Maheu, (président), *Étude sectorielle en sciences sociales. Rapport préliminaire* et *Rapport préliminaire, Annexe*, Québec, Conseil des universités, 1988, p. 289, 290.
11. DGEC, *Comité d'étude sur la tâche des enseignantes et des enseignants de cégep, Rapport final*, Québec, 1988, p. 63.
12. Conseil des collèges, *La mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. L'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation*, Rapport 1988-1989, Québec, Commission de l'évalustion du Conseil des Collèges, 1986, 68 p.

4

Les «profs» de cégep: ni des professeurs, ni des enseignants

Les professeurs de cégep sont des hybrides. Leur tâche d'enseignement s'apparente parfois à celle des enseignants du niveau secondaire, parfois à celle des professeurs d'université. Comme au secondaire, la recherche n'est pas une composante de leur tâche. Leur autonomie professionnelle, la production des contenus de cours, les tâches de gestion pédagogique et le modèle de gestion par les pairs les rapprochent des professeurs d'université. Le professeur de niveau collégial doit avoir les connaissances et la compétence du spécialiste d'un domaine du savoir et celles d'un pédagogue. Les professeurs sont embauchés en fonction d'un champ de compétence très précis et, même en cas de mise en disponibilité, cette compétence ne peut être mise de côté pour affecter le professeur à une autre discipline. Sauf dans certains créneaux de l'enseignement professionnel, le baccalauréat universitaire est l'exigence minimale pour enseigner dans un cégep. Aucune formation particulière en pédagogie n'est cependant requise. Ces compétences seront acquises sur le tas et par le très populaire programme Performa de l'Université de Sherbrooke

qui assure le perfectionnement pédagogique des professeurs.

En 1988-1989, il y avait 8 352 postes de professeurs dans les cégeps pour assurer l'enseignement aux 130 441 étudiants de l'enseignement ordinaire (tableau 5). Si l'on compare l'année 1982-1983 à 1988-1989, où le nombre d'étudiants ne présente pas un écart important, on constate une perte de 1 400 postes de professeurs en six ans, ce qui représente une diminution de 15 %. On voit ici un des effets du décret de 1982 qui prévoyait une augmentation de «productivité» de 13 %. Cette diminution du nombre de postes signifie un alourdissement de la charge d'enseignement qui va au-delà des 13 % décrétés en 1982, car le réseau collégial a continué à se développer sans ressources nouvelles: de nouveaux programmes professionnels, de nouveaux centres d'études, etc. Cela s'appelle, dans le nouveau langage des gestionnaires, le redéploiement.

TABLEAU 5

Caractéristiques des professeurs des cégeps (enseignement ordinaire)

Année	Nombre de postes de professeurs (équivalent temps complet)	Proportion de femmes %	Salaire annuel moyen $	Proportion de professeurs âgés de 40 ans et plus %
1980-1981	8 716,48	33,2	27 665	29,9
1981-1982	9 584,44	33,4	31 981	33,5
1982-1983	9 837,20	33,4	33 438	37,1
1983-1984	8 959,27	33,0	33 801	42,3
1984-1985	8 861,52	32,5	35 283	47,2
1985-1986	8 717,47	32,8	35 976	52,9
1986-1987	8 643,07	33,2	38 591	58,5
1987-1988	7 792,20	33,5	40 791	62,3
1988-1989	8 351,95			

Sources: DGEC, *Bulletin statistique*, XI, 2; VII, 7; IX, 2; IX, 3; IX, 4; IX, 5; IX, 6; X, 2; XI, 3; XI, 4; XII, 2; XII, 3; XIII, 3; DGEC, liste n° 327A.

La gestion de la tâche des professeurs, avec ses formules complexes, est devenue une mécanique à l'usage de quelques initiés. Et, comme l'explique Paul Inschauspé[1], directeur général du Cégep Ahuntsic, dans un mémoire sur la tâche, «force est de constater que beaucoup de décideurs partagent les préjugés populaires concernant les professeurs, ce qui les rend insensibles à leur situation réelle». La Fédération des cégeps, l'association patronale regroupant les directions des collèges, finira, au moment des négociations collectives de 1989, par reconnaître à son tour qu'il y a un réel problème de tâche dans l'enseignement collégial. Uniquement pour compenser les augmentations de charges en sus des 13 % prévus au décret de 1982, elle réclamera l'ajout d'environ 500 postes de professeurs. Le mémoire de la Fédération demande en outre de nouvelles ressources pour assurer le perfectionnement technologique des professeurs et un meilleur encadrement des étudiants. La négociation se soldera finalement par un ajout de 367 postes de professeurs. Environ le tiers seront affectés à l'encadrement des étudiants. Ces résultats sont bien en deçà des demandes syndicales et des besoins prioritaires identifiés par la partie patronale.

Un portrait

Professeur de cégep = plus de 40 ans et 15 ans d'expérience

Près de 70 % des 9 361 professeurs de cégep ont aujourd'hui plus de 40 ans et 55 % enseignent depuis 15 ans ou plus. Il y a très peu de nouveaux engagements, sauf pour du personnel à statut précaire. On remarque un vieillissement accéléré du corps professoral depuis 10 ans (voir tableau 5). Cette situation est inquiétante à moyen terme parce qu'elle contribue à scléroser le milieu. Moins de nouveaux professeurs signifie donc moins de contacts avec ce qui se fait dans les universités, les industries de pointe et les centres de recherche. La jonction entre l'expérience des uns et les connaissances toutes fraîches des autres produirait le profil du corps professoral qu'il faut rechercher.

Les diminutions de clientèle et l'alourdissement de la tâche ont déstabilisé les effectifs professoraux. Plusieurs professeurs permanents se sont ainsi retrouvés sans charge d'enseignement. Ce sont eux que le jargon du milieu appelle les «MED» pour «mis en disponibilité». En juin 1990, il y avait 766 MED dans les cégeps, presque un professeur sur dix. Le quart sont MED depuis plus de 5 ans. Être MED, c'est risquer une diminution de salaire allant jusqu'à 20 % et être affecté à des tâches autres que l'enseignement. On peut aussi se voir relocaliser dans un autre collège. Être MED, c'est avoir perdu l'assurance que son métier pourra faire vivre une personne tout au long de la vie active.

Finalement, quelque 10 % des professeurs ont un statut précaire. Ces «pompiers de service», comme on les appelle parfois, assurent les remplacements de professeurs malades ou en congé. Par définition, ces professeurs à statut précaire devraient combler des charges temporaires. Cependant plusieurs d'entre eux comptent maintenant six, sept voire dix ans d'ancienneté sans jamais pouvoir bénéficier de la sécurité d'emploi. Au collégial, le nombre de professeurs malades augmente et la durée des congés s'allonge. L'épuisement professionnel sous toutes ses formes n'est plus une vue de l'esprit dans les cégeps. Il atteint souvent, hélas, les professeurs les plus engagés dans leur métier d'enseignant. Plusieurs prennent aussi, pour un temps, congé de l'enseignement pour occuper temporairement une autre fonction dans le collège ou ailleurs, pour mener à bien un projet de recherche, pour poursuivre des études ou tout simplement pour refaire le plein. Dans certains cégeps, on peut estimer cette proportion à près du quart des effectifs professoraux. Au plan de la gestion du personnel, avec les années d'expérience que comptent maintenant les cégeps, il serait possible de planifier ces mouvements et d'inclure dans l'allocation de professeurs un certain nombre de postes qui tiendraient compte de cette situation.

Ces données sont intéressantes parce qu'elles mettent en lumière l'existence de mouvements chez les personnels

et de mécanismes de ressourcement dans un cadre qui n'a rien prévu à cet égard. Pour plusieurs, faire de la recherche, de la consultation, écrire un roman, produire un tableau, une sculpture signifie tout simplement se réapproprier son métier, maintenir ou retrouver sa compétence professionnelle. Psychologue, ingénieur, artiste, technologue, physicien, économiste, philosophe, diététiste, anthropologue, etc., le professeur de cégep souhaite mettre ses compétences à l'épreuve.

Des données traduisent aussi un sérieux malaise dans la tâche d'enseignement qu'il faudra bien un jour examiner. Grégoire, Turcotte, Dessureault constataient, en 1984, que 12 % des professeurs se disaient, à toutes fins utiles, «partis» de l'enseignement collégial. Ils n'investissent plus dans leur enseignement et ne rêvent qu'en sortir. La majorité des professeurs se définit en recherche, d'eux-mêmes ou d'un autre champ d'occupation, et à peine 35 % se disent ancrés dans leur profession.

Plus du tiers (35 %) des professeurs sont des femmes. La proportion élevée de femmes dans l'enseignement collégial tient notamment au nombre important de professeures en techniques infirmières (800), près d'un professeur sur dix. Elles forment le plus gros contingent d'enseignants dans une même discipline (voir tableau 4, p. 46). Les autres disciplines importantes quant au nombre de professeurs sont: mathématiques (761), philosophie et «humanities» (677), français (606), éducation physique (474). Les sciences (y compris les mathématiques) comptent 1 619 professeurs, les sciences humaines (sans la philosophie) 819 professeurs auxquels s'ajoutent maintenant les 200 professeurs d'administration. En enseignement professionnel, les techniques biologiques comptent 1 202 enseignants, les techniques physiques, 878, les techniques de l'administration, 805, les techniques d'arts, 476 et les techniques humaines, 413.

La formation des professeurs

Devant l'explosion des connaissances dans plusieurs disciplines et techniques, les professeurs ont consacré des énergies considérables, en sus de leur charge de travail, au perfectionnement et à la mise à jour. Le niveau des enseignements collégiaux exige le maintien des compétences professionnelles. Dans certains programmes professionnels, cela ressemble à une course sans fin. Depuis 1983-1984, la scolarisation des professeurs a beaucoup augmenté.

Le niveau de scolarité des professeurs de cégep varie selon les disciplines enseignées et selon l'âge des professeurs. En 1988-1989, 12 % des professeurs de cégep à temps complet n'ont pas de premier cycle universitaire. Ceux-ci appartiennent principalement au secteur technique où des programmes collégiaux n'ont pas de correspondance au niveau universitaire. Par ailleurs, 40 % des professeurs possèdent un diplôme de premier cycle, 31 %, de deuxième cycle et 11 %, de troisième cycle. Pour ceux-là, en particulier, le développement de la recherche au collégial représente un enjeu majeur comme pour plusieurs autres professeurs, notamment les plus jeunes du secteur technique. Finalement, 6 % ont d'autres types de formation. La comparaison avec 1983-1984 montre bien ce remarquable effort de perfectionnement. En cinq ans, le nombre de maîtrises et de doctorats a triplé et, encore aujourd'hui, de nombreux professeurs poursuivent des études en pédagogie ou dans leur discipline. En 1983-1984, 22 % des professeurs à temps complet avaient une scolarité collégiale ou moins, 52 % un diplôme de premier cycle, 13,5 %, de deuxième cycle et 3,5 %, de troisième cycle. L'élévation du niveau de scolarité des professeurs de l'enseignement technique modifie la configuration des relations entre les professeurs et contribue à atténuer sensiblement le clivage qui existait au début des cégeps entre le secteur général et le secteur professionnel. Un

certain malaise subsiste mais on ne saurait parler aujourd'hui de deux solitudes.

Parmi les professeurs moins scolarisés du secteur technique, on retrouve encore d'anciens professeurs des instituts de technologie qui ont généralement une scolarité inférieure à celle de leurs collègues plus jeunes du même secteur. Dans quelques programmes professionnels, le niveau de scolarité demeure vraiment faible. Les changements de programme et l'introduction des technologies de pointe dans les programmes professionnels exigent une grande maîtrise de ces nouveaux savoirs et une transformation radicale des contenus de cours. Peut-on imaginer ce que cela représente pour ceux qui ont une formation initiale faible? Plusieurs n'y arriveront pas. Dans ces circonstances, les mises en disponibilité de jeunes professeurs sont catastrophiques et privent les étudiants des professeurs les mieux formés.

Combien $$$?

Les efforts de scolarisation des années 1980 coïncident avec la détérioration des conditions économiques des professeurs. La scolarité joue, en effet, un rôle important dans le niveau salarial. La rémunération est déterminée selon une échelle unique où les principes de rémunération, les mêmes qu'au primaire et secondaire, sont fonction de l'expérience et de la scolarité. En 1990, le salaire annuel d'un professeur débutant avec le minimum de scolarité, i.e. le premier cycle ou 16 ans de scolarité, était de 27 124 $. À l'opposé, au maximum de l'échelle, le professeur de 15 ans d'expérience avec 19 ans de scolarité recevra un salaire annuel de 51 135 $. Une prime annuelle de 3 774 $ est octroyée aux professeurs qui ont complété leur doctorat. Plus que le salaire moyen, le meilleur indice de la rémunération de l'ensemble des professeurs de cégep serait, en 1990-1991, l'échelon 18-11, i.e. 18 années de scolarité et 11 ans d'expérience, ce qui donne un revenu de 43 634 $. La même mesure pour les professeurs permanents serait

plutôt l'échelon 18-15 qui commande un salaire de 47 374 $. On estime à environ 40 % la proportion des professeurs de cégep qui ont 19 ans et plus de scolarité; 55 % ont 15 ans ou plus d'expérience. Pour ceux-là, à 40 ans, l'échelon salarial le plus élevé est atteint et leur rémunération n'augmente plus qu'au rythme de la croissance générale des salaires dans les collèges, i.e. en deçà du taux d'inflation.

La tâche d'enseignement

À l'automne 1988, un professeur de cégep dispense près de 14 heures d'enseignement par semaine (13,6), prépare en moyenne huit heures de cours différentes par semaine (8,06) et encadre environ 90 étudiants par session (voir tableau 4, p. 46). Ces moyennes camouflent cependant d'importantes disparités. Le nombre d'heures de prestation de cours est l'élément de la tâche où les variations sont le moins prononcées. Dans les disciplines du général, le nombre moyen d'heures de prestation de cours varie entre 12 et 14 heures et dépasse rarement 15 heures sur une base annuelle. Au secteur technique, ces moyennes se situent entre 14 et 16 heures mais peuvent aller jusqu'à plus 18 heures dans quelques programmes.

Le nombre d'heures de cours différentes à préparer par semaine s'étale de 4 heures par semaine, en philosophie, à près de 13 heures (voir tableau 4). Globalement, au secteur technique, les heures de cours nouvelles à préparer chaque semaine varient entre 9 à 12 heures, contre 4 à 8 heures au général. En sciences humaines, on prépare presque 6 heures de cours différentes par semaine; en sciences de la nature, plutôt 8 heures. Le nombre d'heures de classe d'un cours pendant une semaine (la «pondération») explique les variations entre ces deux programmes: les cours de sciences de la nature prévoient souvent des pondérations de 5 heures par semaine, ceux de sciences humaines prévoient plutôt des pondérations de 3 heures. À l'enseignement général, les professeurs préparent donc à

peu près 2 cours différents en moyenne par session. Au secteur technique, le nombre de préparations de cours par professeur est plus élevé qu'au secteur général.

Le nombre d'heures de cours à préparer n'a pas, en soi, une valeur absolue. Au fur et à mesure que s'additionnent les heures de cours à préparer, une certaine économie d'échelle s'installe. Ainsi, il n'y a pas de différence significative entre la préparation d'un cours de 60 heures et la préparation d'un cours de 45 heures. Préparer plusieurs cours différents est beaucoup plus exigeant. Le travail requis pour préparer un cours varie aussi en fonction du type d'enseignement. Des cours sont à contenu propédeutique et sont tellement «de base» que leur contenu notionnel n'a pas changé depuis le milieu du siècle. D'autres, surtout au secteur technique, sont beaucoup plus exigeants parce que le contenu notionnel change constamment. On ne tient pas compte de ces différences dans le calcul de la charge d'enseignement.

Corriger et évaluer

Nous avons déjà fait état de la variation importante du nombre d'étudiants par professeur selon les disciplines. L'évaluation de nombreux étudiants constitue une des variables lourdes de la tâche. La situation serait plus difficile dans les collèges de moyenne et grande taille où plusieurs professeurs se considèrent incapables de faire convenablement leur travail. Selon les données que nous avons recueillies dans cinq collèges de moyenne et grande taille de la région de Montréal, il semble que, sauf dans les techniques de santé, le nombre d'étudiants par professeur dépasse largement les moyennes du réseau. Par exemple, dans nos cinq collèges, les professeurs de mathématiques encadraient en moyenne 90 étudiants et ceux de philosophie plus de 150.

Il est difficile de poser un jugement d'ensemble sur les différences qui existent entre les charges de travail des professeurs. Les comparaisons sont difficiles, quasi impossibles. Certaines questions demandent néanmoins d'être éclairées, la situation tout à fait exceptionnelle du pro-

gramme de soins infirmiers, par exemple. D'autres situations doivent être corrigées. Il est clair que l'encadrement des élèves est présentement sous-évalué dans le mécanisme d'allocation des ressources et que le poids accordé à cette composante devra être revu. L'écart énorme, presque du simple au double, entre le nombre d'étudiants à encadrer dans les disciplines de sciences humaines, de philosophie et de français et celles de sciences de la nature semble difficilement explicable, sinon par la dévalorisation des premières disciplines.

Mais l'amélioration de la tâche des professeurs ne passe pas simplement par un ajout global de ressources. D'autres mesures doivent aussi être adoptées. Il faut évaluer le maintien des petits programmes dans les collèges et opter pour un regroupement des ressources, dans le meilleur intérêt des étudiants et des professeurs. Le principe de la masse critique vaut ici aussi. Les administrations et les syndicats locaux doivent procéder à une analyse serrée de l'organisation du travail dans un esprit d'équité entre les professeurs. Les départements doivent aussi faire un sérieux examen de conscience. L'examen des situations locales fait, en effet, ressortir une très grande disparité entre les collèges. Pour un même programme professionnel, avec des effectifs semblables, il n'est pas rare, par exemple, de voir le nombre d'heures de cours différentes à préparer passer du simple au double ou plus. Lorsque l'ancienneté, un principe syndical utile dans d'autres domaines, sert de principe de répartition de la charge de travail, il brime un autre principe syndical et éthique, celui de l'équité. C'est ce qui se passe lorsque les plus anciens passent les premiers et sélectionnent les cours et les heures qui leur conviennent. Les jeunes professeurs se retrouvent alors avec une tâche complètement «pourrie». L'État doit finalement prendre ses responsabilités face à la formation des étudiants. Dans quelques créneaux, des injections de nouvelles ressources s'imposent d'urgence pour corriger les aberrations et permettre un meilleur encadrement des étudiants.

La carrière «plate»

Après un certain nombre d'années, l'enseignement n'offre plus de nouvelles perspectives. Claude Lessard[2], dans son étude sur les professeurs du primaire et secondaire, notait que bon nombre d'entre eux hésitent à utiliser le terme carrière pour parler de leur travail, tant celle-ci leur semble «plate» ou «horizontale». On remarque la même chose dans l'enseignement collégial. Après plusieurs années d'enseignement, plusieurs se sentent vides et épuisés et les mécanismes structurels de ressourcement font défaut. Au cégep, il n'y a pas d'année sabbatique au sens où on l'entend dans les universités et les ressources allouées au perfectionnement subventionné suffisent à peine à combler les besoins de perfectionnement à court terme. À 40 ans, les professeurs n'ont plus de possibilité de promotion dans le cadre de leur métier. De plus, la mobilité professionnelle à l'intérieur du cégep comme à l'extérieur est strictement réglementée par les conventions collectives qui la découragent. Par exemple, un professeur ne peut assumer des fonctions «professionnelles» que sur une base temporaire. Occuper un poste de cadre signifie perdre définitivement son statut de professeur. La carrière reste donc «plate».

Il est difficile dans ces conditions de discuter de l'évaluation des professeurs permanents. Pourquoi ceux-ci accepteraient-ils de se soumettre à une évaluation alors qu'il n'y a aucune possibilité de promotion? Pour améliorer leur enseignement? Plusieurs le font déjà par l'entremise du programme Performa. Mais l'évaluation sans rétribution, même symbolique, apparaîtra toujours comme un marché de dupes.

Il y a quelques années, les professeurs et leurs syndicats ont fait preuve d'une rare inconscience en refusant d'évaluer leurs collègues non permanents. Cela est moins vrai aujourd'hui mais on refuse encore dans certains départements d'évaluer les non-permanents. Eux-mêmes en payent le prix dans le quotidien de leur département où ils doivent supporter des professeurs qui dès le départ

n'avaient pas les qualités requises pour l'enseignement. Reste que les professeurs incompétents ou à l'éthique «douteuse» demeurent l'exception. Mais on se demande parfois comment les directions pédagogiques et les directions du personnel peuvent ne pas connaître des situations inacceptables alors que celles-ci alimentent allègrement les potins? Les collègues en ont assez de ceux qui contribuent à alimenter les préjugés à leur égard, assez d'assumer une partie de leur travail. Trop souvent, les directions préfèrent fermer les yeux devant les très grandes difficultés qu'entraîne la mise en branle d'une procédure de congédiement.

L'enseignement est un métier difficile. Pour que les professeurs gardent la flamme, les collèges et la DGEC doivent s'atteler à lever plusieurs irritants comme l'absence de support secrétarial, les lourdeurs administratives et les «tatillonnages» qui empoisonnent le fonctionnement quotidien et sont source de frustration. Il faut donner aux collèges un peu plus de marge de manoeuvre pour permettre la réalisation de projets locaux. Un peu d'autonomie locale pourrait enlever beaucoup de lourdeur et permettre la réalisation de projets auxquels les professeurs tiennent, mais eux-mêmes ont une sainte frousse de l'autonomie des cégeps. Ils craignent que cela ne signifie le retour de disparités (elles existent déjà) et de l'arbitraire dans la gestion de la tâche d'enseignement. Pour eux, le nombre de postes de professeurs doit rester directement relié au nombre d'élèves. Ils refusent de vivre la situation que connaissent déjà les autres personnels qui voient le nombre de postes fixé par les limites du budget de fonctionnement des collèges, là où les coupures ont fait très mal ces dernières années.

Offrir de nouvelles possibilités

Les politiques de gestion du personnel doivent dépasser la stricte application de la convention collective et ouvrir de nouvelles possibilités aux professeurs. Il faut trouver moyen de faire éclater le carcan qu'est devenu leur métier et permettre aux professeurs d'exercer leurs compétences professionnelles sans devoir recourir à tous les

stratagèmes auxquels ils doivent actuellement se soumettre. La reconnaissance de la recherche au collégial et l'accès à des fonds de recherches, des politiques de prêts de service, des stages en entreprise, une révision des politiques de perfectionnement, autant de mesures à mettre en place. Il est dommage, à cet égard, que l'on n'ait pas retenu le projet d'inclure les services à la collectivité dans la mission des cégeps. Il faut trouver les moyens de relier ces deux aspects essentiels, le maintien des compétences professionnelles et les exigences du métier d'enseignant.

Il y a actuellement un grand désarroi chez les professeurs. L'avis du Conseil des collèges, *Enseigner au collégial aujourd'hui*, relevait plusieurs de leurs interrogations: «quels savoirs, quelles valeurs, quelles aptitudes transmettre à l'étudiant, comment le faire?»[3] L'écart culturel devient plus grand entre étudiants et professeurs. Ceux-ci se sentent étrangers par rapport à certaines valeurs des jeunes. Les relations professeur/étudiants, qui sont une part importante de la satisfaction au travail, sont devenues plus complexes et très difficiles dans les grands groupes. Jamais les professeurs n'ont travaillé aussi fort, jamais ils n'ont mieux maîtrisé leur métier. Mais celui-ci devient chaque jour un peu plus exigeant. La démocratisation scolaire a amené au cégep davantage d'étudiants qui arrivent mal préparés aux études collégiales et souvent moins motivés. Les professeurs connaissent, par ailleurs, une perte de prestige dans leur communauté et, particulièrement dans les grands centres urbains, une détérioration de leur condition économique. Leur métier est dévalorisé comme le réseau dans lequel ils l'exercent.

Les professeurs ont construit les cégeps. Naguère encore, ils avaient l'impression de participer à un projet de changement social: l'accessibilité à l'éducation. Aujourd'hui, participer au développement d'un *réseau public d'enseignement* ne représente plus rien. Voilà aussi ce qui explique leur désarroi.

Notes

1. Paul Inchauspé et Roch Tremblay, *Mémoire sur la tâche des professeurs*, Montréal, Collège Ahuntsic, 1989, 12 p.
2. Claude Lessard, «Statut des enseignants: quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution», dans F. Dumont et Y. Martin (sous la direction de), *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 321-352.
3. Conseil des collèges, *Enseigner au collégial aujourd'hui*, Rapport 1986-1987, Québec, Conseil des collèges, 1987, p. 25, 26.

5

Les cégépiens

À l'automne 1989, 41 500 nouveaux élèves ont été admis dans les cégeps en vue du DEC. Les nouveaux cégépiens sont aujourd'hui plus âgés qu'au début des années 1980. La proportion des 17 ans candidats au SRAM se situe toujours autour de 40 % mais celle des 16 ans a diminué alors que celle des 20 ans et plus a augmenté. Un cégépien sur cinq est maintenant âgé de 20 ans et plus. Le vieillissement de l'effectif est encore plus évident en formation professionnelle où le tiers des étudiants inscrits ont plus de 21 ans.

85 % des diplômés du secondaire général poursuivent leurs études au cégep. La majorité se sont inscrits par l'intermédiaire des services régionaux d'admission. Dès le début des années 1970, le Service d'admission au collégial de Québec était mis sur pied afin de mieux contrôler les doubles admissions et les doubles inscriptions. Les services régionaux d'admission sont rapidement devenus un important mécanisme de régulation permettant, d'une part, l'ajustement de la demande étudiante à l'offre de places dans les cégeps puis l'ajustement de l'offre de places dans les programmes professionnels au marché du travail. Ils ont systématisé les procédures et les critères d'admission.

Grâce à des règles du jeu plus transparentes, ils assurent un traitement équitable et efficace des demandes d'admission.

Du secondaire au collégial

Environ 75 % des élèves qui faisaient une demande d'admission dans les collèges membres du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) sont issus de 5e secondaire.

> Le SRAM comprend, en 1989, 25 cégeps et l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Ses limites dépassent largement la seule région de Montréal: de Saint-Jérôme à Shawinigan, de Drummondville à Granby, puis jusqu'à Valleyfield.

Environ 80 % des candidats viennent d'établissements publics. Les taux d'admission sont très élevés et en croissance, mais celui du secondaire privé est légèrement supérieur à celui du secondaire public (90 % à 95 % contre 87 % à 90 % selon les années). Autour de 15 % des candidats n'étaient pas aux études l'année précédant leur demande d'admission au SRAM. Ce sont surtout des candidats au secteur technique où 18 % des candidats étaient sur le marché du travail l'année précédente. Cette proportion augmente sans cesse depuis le début des années 1980.

Baisse de 13 % des demandes d'admission

Après 1985, suite au relèvement de la note de passage de 50 % à 60 %, le taux d'accès des jeunes aux études collégiales chute. Pour le SRAM seulement, la demande a baissé d'environ 13 % depuis 1986. Mais les taux d'admission des candidats au collégial augmentent au fur et à mesure que la demande baisse, tout simplement parce qu'il y a de la place dans les collèges. Il y a moins de demandes mais plus sont admis. Pourtant les cégeps ne sont pas tenus d'accepter tous les étudiants. Mais les collèges et les services régionaux d'admission refusent rarement un étudiant qui répond aux exigences minimales lorsqu'ils ont des places disponibles. À la sélection à l'entrée, on préfère

laisser la chance au coureur. Malgré la grogne de professeurs sur les lacunes dans la préparation de certains élèves, il y a, dans presque tous les collèges, un consensus institutionnel sur le maintien du nombre de professeurs, du montant des subventions... donc du nombre d'étudiants.

Pour l'ensemble des cégeps membres du SRAM en 1989, 92 % des élèves ont été acceptés dans le programme de leur premier choix. Les programmes techniques sont plus difficiles d'accès. Le taux d'acceptation est de 76 % en techniques administratives et en électrotechnique, de 72 % en techniques de bureau, de 68 % en informatique et de 50 % en soins infirmiers. Le plus contingenté demeure techniques policières avec un taux d'acceptation de 36 %. Mais cette politique d'accessibilité n'est pas sans effets.

Dans son rapport annuel de 1988, le SRAM note que, depuis 1983, les étudiants ont de plus en plus de difficulté à réussir et persévèrent de moins en moins. À moyenne pondérée égale au secondaire, ces étudiants réussissent moins bien que leurs prédécesseurs à leur arrivée au collégial et entre 35 % et 40 % des nouveaux inscrits abandonneront leurs études.

La note finale au secondaire aurait connu une certaine «inflation»:

> [...] tout se passe comme si une moyenne chez les étudiants de 1986 était équivalente à une moyenne d'environ 7 points plus faible chez les étudiants de 1980. Autrement dit, un étudiant qui avait une moyenne pondérée de 72 en 1986 a atteint le même niveau de réussite à sa 1re session au collégial qu'un étudiant qui avait une moyenne pondérée de 65 en 1980[1].

Finalement, le relèvement de la note de passage de 50 % à 60 % au secondaire n'aurait pas eu l'effet escompté, celui de hausser les exigences de 10 points. Le gain aura été beaucoup plus minime.

Le diplôme d'études secondaires, un papier qui ne pèse pas lourd?

S'il est une attitude qui fait consensus, dans l'ensemble du système scolaire au Québec, c'est le fait d'imputer à l'ordre inférieur les difficultés d'apprentissage des élèves. Le cégep ne fait pas exception. On critique le contenu des programmes, la maîtrise du français, des mathématiques, les méthodes de travail, la normalisation des notes, la sanction des études, etc. Pour comprendre le fondement de certaines critiques faites à l'égard de la formation donnée au secondaire, il faut voir ce que sont les exigences du DES. Actuellement pour obtenir le DES, les élèves doivent 1) avoir accumulé un minimum de 130 crédits sur les 178 possibles pendant les cinq années du secondaire dont 20 crédits de 5e secondaire; 2) avoir réussi les cours sujets aux examens ministériels (où la note de l'école compte pour 50 % de la note finale): langue française de 4e et 5e secondaire, langue anglaise de 4e et 5e secondaire, histoire du Québec et du Canada, enseignement moral ou religieux de 4e ou 5e secondaire. La note de passage est maintenant de 60 %.

Pas besoin de savoir compter pour obtenir son diplôme

Les élèves ne sont tenus de réussir aucun cours de mathématiques ni de physique pour obtenir leur DES. On voit mieux alors pourquoi tant de programmes collégiaux exigent des préalables. Plusieurs se demandent même si le secondaire est encore en mesure d'offrir aux jeunes une véritable formation scientifique. Beaucoup de cégépiens (inscrits en sciences humaines sans mathématiques, en arts et lettres et ceux inscrits dans les programmes professionnels qui n'exigent aucun préalable en mathématiques au secondaire) peuvent n'avoir suivi, et non réussi, que le cours le plus faible de mathématiques de 4e secondaire... Les modifications au Régime pédagogique du secondaire, prévues pour changer cet état de chose, devaient s'appliquer à la sanction des études en 1992 mais elles viennent à nouveau d'être repoussées jusqu'en 1995. Alors, physi-

que de 4e secondaire et mathématiques de 5e secondaire viendront notamment s'ajouter aux matières obligatoires pour l'obtention du DES.

Pas besoin de savoir lire pour obtenir son DES

Comment des élèves peuvent-ils répondre aux exigences du DES et avoir une si faible maîtrise du français? Aux examens ministériels de français de 5e secondaire en juin 1989, le taux de réussite a été de 80 % et la moyenne de 68 %. Par volet, lecture, écrit, oral, ces résultats prennent une autre perspective. La lecture est le volet qui présente les plus mauvaises performances avec un taux de réussite de 54 % et une moyenne de 59 %. Un élève sur deux a échoué à son examen de lecture! Dans les deux autres volets, français écrit et oral, la situation est moins alarmante. À l'écrit, le taux de réussite est de 76 % et la moyenne de 71 %; pour l'oral, le taux de réussite est de 90 % et la moyenne de 71 %. La note finale de l'épreuve accorde 50 points à l'écrit et 25 points chacun aux deux autres volets. On doit donc comprendre qu'une portion importante des étudiants qui ont échoué à l'examen de lecture ont été promus et se retrouvent au cégep. Les professeurs de cégep se plaignent évidemment des lacunes dans la maîtrise de la langue écrite mais ils sont encore plus désespérés devant les difficultés qu'ont les élèves à lire les textes et les questions d'examens. Le sens des phrases et la structure du texte leur échappent. Les charnières ne sont pas maîtrisées. Le sens des «or», «donc», «mais», «si», «cependant», «ou», «néanmoins», même le banal «et», ne semble pas compris par plusieurs. Il s'agit là pourtant du plus essentiel des outils intellectuels. Sans la maîtrise de la lecture, il est quasi impossible d'acquérir toute autre connaissance. Il apparaît inconcevable qu'on puisse obtenir le DES en échouant l'examen de lecture!

Plusieurs dans les cégeps considèrent la «normalisation» comme un élément négatif parce qu'elle décourage l'effort chez les élèves. Rendus au cégep, ces derniers pensent encore que l'ensemble des notes pourront être revues pour augmenter une évaluation trop faible. Ils ne

saisissent pas qu'il y a des notions qu'il faut absolument maîtriser et, à défaut, un verdict d'échec leur sera attribué et maintenu.

La terrible première session

La première session est un choc pour plus d'un. La transition entre l'encadrement serré du secondaire et la liberté quasi totale du collégial produira quelques ratés. Le quotidien scolaire qu'ils ont connu depuis onze ans est totalement bouleversé. Le temps devient déstructuré, et les jeunes ne savent pas organiser leur temps d'études ni construire un échéancier. Ils n'ont pas l'habitude de planifier leur travail scolaire sur une session, de produire des travaux de longue haleine. Au secondaire, les échéances portent sur l'année. Si un étudiant démarre lentement, il lui reste du temps pour se reprendre. Ce n'est pas le cas au cégep où les sessions sont courtes.

Il faut le dire, la majorité des élèves n'ont pas appris le travail intellectuel et ils ne sont pas préparés à fournir un effort intellectuel. Ils n'ont pas pris l'habitude d'étudier régulièrement en dehors des cours. Dans une enquête réalisée en 1987-1988 et rapportée dans *La Presse* par André Pratte (21 janvier 1989) auprès de toutes les directions d'école de la CECM, seulement 63 % des directeurs affirment que des travaux à domicile sont donnés régulièrement aux élèves du secondaire. De plus, la 5e secondaire est «très relaxe» pour plusieurs élèves qui ont déjà accumulé, à la fin de la 4e secondaire, presque tous les crédits requis pour l'obtention du DES. Ils n'ont jamais appris à bûcher et devant la première difficulté, ils abandonnent leurs cours. C'est souvent leur façon d'exercer cette nouvelle liberté!

La première session correspond aussi à une importante période de maturation au plan personnel. Si les expériences de vie, comme la découverte de l'amour et de la sexualité active, n'ont pas été faites au secondaire, elles le seront au collégial et viendront souvent, elles aussi, pertur-

ber les résultats scolaires. Cette première session sera l'occasion de tester leur orientation. Les nombreux changements de programme qu'on enregistre après cette première session témoignent des difficultés qu'ont les jeunes à faire si tôt un choix de carrière. Il sera, bien sûr, toujours possible de reprendre un cours, voire une session. Mais les études seront allongées d'autant.

Tous ces facteurs font de la première session une session dangereuse. En 1986, pour les collèges du SRAM[2], un nouveau cégépien sur quatre n'y avait pas réussi plus de la moitié de ses cours et était passible de désinscription. On sait, par ailleurs, que 80 % de ceux qui ne réussissent pas plus de la moitié de leurs cours à la première session abandonneront leurs études par la suite. On craint, d'ailleurs, une baisse du taux de diplômation aux études collégiales.

Le secondaire doit mieux préparer les jeunes à la transition. Entre le secondaire et le collégial, il doit y avoir continuité, relais et transition dans les apprentissages. Mais les cégeps aussi doivent revoir plusieurs aspects de l'organisation scolaire afin de mieux assurer la transition. À la première session, le cégep devrait en quelque sorte prolonger les études secondaires en fournissant aux nouveaux étudiants un encadrement suffisant.

La conquête des filles

L'accès des filles à la scolarisation constitue un des changements majeurs de la réalité scolaire des vingt-cinq dernières années. Au primaire et au secondaire, elles sont moins sujettes au retard scolaire, 15 points de moins que les garçons, et leur probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) est de 10 points plus élevée. En 1987-1988, plus de 40 % des garçons et près de 30 % des filles n'allaient pas obtenir leur DES. L'avantage des femmes au secondaire se poursuit au collégial. En 1989-1990, l'écart, entre le taux d'accès à l'enseignement collégial des

garçons et des filles, est de 19 points. De 1972 à 1989-1990, le taux d'accès des garçons croît de 11 points alors que celui des filles a doublé (de 36,5 % à 71 %, voir tableau 2, p. 15). Au plan scolaire, leurs résultats sont également meilleurs. Les professeurs disent qu'elles s'appliquent davantage et qu'elles travaillent plus fort. L'écart entre les filles et les garçons n'est cependant pas un phénomène québécois. Une étude récente de l'OCDE (1985) notait que «la participation féminine aux enseignements postsecondaires est l'un des aspects les plus frappants de l'essor que l'enseignement a pris depuis quelques dizaines d'années dans pratiquement tous les pays membres»[3]. Cela ne rend pas moins urgente l'analyse des retards scolaires notamment chez les garçons.

Les femmes sont devenues majoritaires dans les cégeps à partir de 1981-1982. En 1989, l'enseignement général compte 54 % de filles. Il y a plus de femmes que d'hommes dans toutes les familles de programmes sauf en sciences et en techniques physiques. Dans ce dernier cas, leur proportion a peu augmenté et reste très faible. En sciences, l'écart se rétrécit puisque l'effectif féminin compte pour 45 % en 1988.

Certaines tendances n'ont pas changé. Les filles s'inscrivent davantage dans les programmes professionnels (55 % de filles). Les programmes à tendance masculine sont toujours les mêmes, ceux des techniques physiques (technique de la mécanique, électrotechnique, technologie du papier, techniques du meuble et bois ouvré, technologie physique). Ceux à tendance féminine demeurent toujours les programmes d'archives médicales, de techniques de bureau, techniques d'hygiène dentaire, techniques d'éducation en service de garde, techniques diététiques. Le programme que l'on voit toujours comme le plus féminin, celui de soins infirmiers, reçoit 16 % d'hommes. Les femmes choisissent encore les programmes reliés au travail de bureau, à la santé et aux soins des personnes.

Des francophones et des allophones?

Dans l'ensemble du réseau collégial en 1986, les élèves francophones représentaient 83 % des nouveaux inscrits, les anglophones, 11 %, les allophones, 6 %. Chez ceux qu'on appelle les allophones, près de un sur deux a l'italien comme langue maternelle, 14 %, le grec, 7 %, l'espagnol et 5 %, le portugais. De plus en plus d'allophones étudient dans les collèges francophones. Pour tous les groupes linguistiques, la langue d'enseignement au secondaire semble déterminante dans le choix de l'institution au collégial. En 1988-1989, seulement 34 % des italophones font leurs études obligatoires en français. La communauté italienne est la seule qui dirige moins de 50 % des ses enfants à l'école française au primaire et secondaire[4]. Chez les allophones, 95 % de ceux qui ont fait leur secondaire en anglais choisissent de poursuivre leurs études dans un cégep anglophone. Les cégeps anglophones retiennent aussi autour de 80 % des francophones qui ont étudié en anglais au secondaire. Par contre, les cégeps francophones n'ont pas le même pouvoir d'attraction, ni auprès des anglophones, ni auprès des allophones. Chez les allophones qui ont étudié en français au secondaire, 72 % en 1980, et 81 % en 1986 optaient pour un collège francophone[5]. Dans l'ensemble, les cégeps francophones accueillent près de 40 % des étudiants allophones[6].

Plusieurs collèges montréalais francophones vivent déjà cette nouvelle réalité multiculturelle. Au Cégep de Saint-Laurent, où le quart des étudiants est issu de minorités, Peggy Tchoryk-Pelletier[7] constate que ces étudiants n'ont pas tous le même profil et que leur adaptation scolaire et socioculturelle présente de grandes variations. Elle remarque aussi que les étudiants «de souche» ont des difficultés à accepter certaines valeurs des groupes issus de minorité ethnique. Selon elle, il y a là un choc de valeurs qu'on ne pourra pas éluder. L'étude soulève finalement une question fondamentale: les cégeps sauront-ils devenir un milieu accueillant pour ces élèves ou contribueront-ils à les

marginaliser? Cette même question interpelle, d'ailleurs, toute la société québécoise.

Tous égaux devant l'accès aux études?

Selon la formule de Jean-Paul Desbiens[8], il y avait une volonté de «brassage des classes sociales» à l'origine des cégeps. En 1986, les données de l'enquête du Bureau de la statistique du Québec sur les étudiants de niveau postsecondaire[9] vont dans ce sens: 39 % des pères des collégiens sont ouvriers, commis, vendeurs, etc. Michèle Fortin note, pour sa part, que «les étudiants de niveau collégial sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants des universités à avoir des parents peu scolarisés[10].» Plusieurs jeunes issus de familles moins fortunées n'auraient jamais oser penser, il y a vingt ans, poursuivre des études au-delà du secondaire. Malgré ces indéniables progrès, les artisans des cégeps constatent qu'on n'a pas réussi à enrayer les effets du milieu social sur la poursuite des études. Selon Pierre Dandurand[11], le nouveau système scolaire unifié s'est restratifié sous l'action des groupes sociaux. Loin de niveler les différences sociales, les transformations du système scolaire semblent avoir produit un repositionnement des enseignements selon l'origine sociale. Nos données suggèrent un tel repositionnement pour l'enseignement collégial.

Les statistiques sur l'aide aux étudiants montrent que davantage d'inscrits au secteur public et davantage d'élèves du secteur professionnel obtiennent de l'aide financière. En 1988-1989, dans le réseau collégial public, le tiers de tous les cégépiens a obtenu de l'aide financière contre le quart au collégial privé où, rappelons-le, certains programmes professionnels sont uniques. Pour l'ensemble du collégial, près des deux tiers des «bénéficiaires» des prêts et bourses poursuivent leurs études au secteur technique. Une étude du Cégep de Maisonneuve[12] montre aussi que les parents des étudiants inscrits au secteur technique sont moins scolarisés que ceux du secteur général. Les collèges

privés, malgré le fait que certains d'entre eux n'offrent que des programmes techniques, comme les cégeps anglophones reçoivent proportionnellement moins d'étudiants inscrits au secteur professionnel. Les collèges privés, parmi les mieux cotés, n'offrent d'ailleurs aucune formation professionnelle.

Le travail et les études

Au cégep, on construit sa semaine autour de son travail à temps partiel et de ses heures de cours. Au secteur technique, il est plus difficile de travailler parce que les semaines sont déjà chargées. La majorité des étudiants qui occupent un emploi travaillent entre 8 et 20 heures par semaine. Dès qu'ils reçoivent leur horaire de cours, ces étudiants s'empressent de planifier les heures qu'ils consacreront à leur emploi.

Selon une enquête du Bureau de la statistique du Québec, durant l'année scolaire 1985-1986, 70 % des élèves de niveau collégial avaient occupé un emploi. Les filles travaillent dans une proportion moindre que les garçons et moins d'étudiants du professionnel occupent un emploi. Le taux d'activité des 15-19 ans augmente sans cesse depuis une dizaine d'années et le taux d'activité des 15-19 qui étudient à plein temps augmente encore plus. Entre 1975 et 1988, il a crû de 18 points. En 1988, 32 % des 15-19 qui fréquentaient l'école à plein temps détenaient un emploi[13].

En 1989, un sondage CROP-*La Presse* (André Pratte, 19 mars 1989) établit à 59 % la proportion d'élèves de niveau collégial qui occupent un emploi durant l'année scolaire. Ce sondage est intéressant parce qu'il examine aussi la réalité du travail étudiant au secondaire. Les résultats sont troublants. Dès le secondaire, 39 % des jeunes travaillent parallèlement à leurs études. Il y a moins de jeunes qui travaillent dans les écoles privées que dans les écoles publiques et lorsque les premiers travaillent, ils font moins d'heures.

Fait intéressant, le travail chez les jeunes présente des variations importantes selon les pays. Au début des années 1980, les 2/3 des élèves «états-uniens» travaillaient contre 37 % au Canada, 20 % en Suède et 2 % au Japon (Pratte, *La Presse*, 3 juin 1990). L'OCDE remarque pour sa part que ce phénomène se retrouve principalement aux États-Unis, au Canada, au Royaume-Uni et en Australie[14].

15 heures, c'est déjà trop!

Les études sont incomplètes quant aux effets du travail sur les résultats scolaires. Mais Ronald Gareau[15] constate un seuil à partir duquel le travail rémunéré produit des effets néfastes sur la poursuite des études. Ceux qui n'ont pas d'emploi ou qui travaillent moins de 15 heures par semaine manifestent un engagement plus sérieux dans les études. En ce qui a trait au succès scolaire, plus du quart de ceux qui n'ont pas d'emploi rémunéré obtiennent des résultats qualifiés de «très forts», alors que seulement 7,5 % de ceux qui travaillent plus de 20 heures ont des résultats similaires. Les filles, qui obtiennent en général de meilleurs résultats scolaires, sont plus nombreuses à ne pas avoir d'emploi ou à travailler pour une durée plus courte. Par ailleurs, le tiers de ceux dont l'emploi exige moins de 15 heures par semaine présentent des résultats supérieurs à la moyenne et on retrouve autant d'étudiants dont les résultats scolaires sont supérieurs à la moyenne chez ceux-là que chez ceux qui n'ont pas d'emploi.

Lorsque les études deviennent «à temps partiel», la qualité de la formation s'en ressent. Les études «à temps partiel» ne sont d'ailleurs pas le lot des seuls étudiants qui ont un emploi durant leurs études. Dès 1975, Guy Rocher notait, parmi les oublis ou les naïvetés de la Commission Parent, qu'on avait cru que «les jeunes aimeraient étudier pour peu qu'on leur en donne la possibilité»[16]. Développer la motivation des élèves et le goût d'étudier est devenu une tâche difficile.

Des générations précédentes voulaient changer le monde et se définissaient comme en retrait par rapport à l'univers de la consommation. C'était d'autant plus facile

que, dans les années 1970, un boulot les attendait ou presque à la sortie de leurs études. Les cégépiens d'aujourd'hui sont partie prenante de l'univers de la consommation. Selon le même sondage CROP-*La Presse* (Pratte, 19 mars 1989), 80 % d'entre eux disent travailler pour avoir de l'argent pour leurs loisirs, 5 % pour s'acheter une voiture. Seulement 6 % des élèves travaillent pour poursuivre leurs études ou pour répondre à des besoins financiers. Ils veulent acquérir plus d'autonomie par rapport à leur famille et consolider leur statut d'adulte.

Les résultats de R. Gareau sur les relations entre le milieu familial et le travail rémunéré sont cependant troublants. Les étudiants issus de familles à revenus faibles ou élevés travaillent dans les mêmes proportions, environ 55 %. Par contre, près de 70 % des jeunes provenant d'un milieu socio-économique moyen occupent un emploi. Lorsqu'on met ces informations en relation avec les données de Simon Langlois[17] sur l'appauvrissement des classes moyennes, on peut avancer l'hypothèse que les jeunes travaillent aussi pour obtenir des biens de consommation que leurs parents ne peuvent plus aujourd'hui leur payer.

Les étudiants et les étudiantes que les professeurs côtoient quotidiennement n'apparaissent cependant pas d'abord avides de fric. Ils sont inquiets de l'avenir de la planète, de l'évolution du monde, du devenir du français au Québec et de leur avenir. Ils veulent d'abord un emploi stable et ont la hantise d'être des chômeurs instruits. Ils voient l'insertion professionnelle des jeunes, avec la précarisation de l'emploi qui la caractérise ces dernières années, comme un problème majeur. Leur petit boulot actuel les rassure, c'est leur sécurité, leur paratonnerre.

La disparition du statut d'étudiant

Auparavant, on reconnaissait aux étudiants un certain nombre de privilèges reliés à ce statut. Aujourd'hui, les réductions de tarif offertes aux étudiants et qui venaient en

quelque sorte consacrer leur statut se sont réduites comme peau de chagrin. De plus, seulement la moitié des étudiants reconnus dépendants de leurs parents ont effectivement reçu une contribution financière de leur part. Le montant moyen de cette aide, en 1986, était d'environ 1 400 $. Les parents qui aident leurs jeunes sont plus scolarisés donc probablement plus riches. En 1986, le revenu annuel moyen des étudiants était d'environ 4 000 $, composé des revenus du travail, des prêts et bourses et de l'aide des parents.

Dans cette course entre leur emploi et leurs cours, ils se retrouvent isolés. Parce qu'ils ont peu de temps, ils éprouvent de la difficulté à se faire des amis, à travailler en équipe (encore faut-il avoir un horaire compatible), à se créer un milieu social et un milieu de vie. Les associations d'étudiants ne sont plus ce qu'elles étaient. Une loi les reconnaît maintenant avec un statut, des pouvoirs, un financement mais la participation étudiante est devenue mince. Les cégépiens se retrouvent peu dans leurs associations.

Les étudiants n'ont plus ni statut ni voix. Outre les questions reliées aux droits de scolarité, on entend peu de revendications étudiantes. L'«étudiant» était inscrit dans une société. Le cégépien actuel ne l'est pas. Ailleurs, on définit les étudiants comme les forces vives de la jeunesse, comme ceux qui auront une responsabilité particulière à l'égard de la société. Ici, ils n'ont pas de place sinon comme travailleur mal rémunéré du secteur tertiaire. De nombreuses entreprises — restauration minute, commerce de détail, magasins d'alimentation — fonctionnent en misant sur la participation des étudiants au marché du travail.

La réussite scolaire[18]

Environ 30 % des élèves quittent le collégial sans avoir obtenu leur diplôme. Le taux de diplômation est plus faible à l'enseignement professionnel qu'à l'enseignement général. Chez les élèves de la cohorte de 1980, 71 % de

ceux qui s'étaient inscrits au départ au secteur général avaient obtenu leur diplôme huit ans plus tard, contre 62 % des inscrits au professionnel. Les résultats de la cohorte de 1983, pour laquelle la période d'observation est un peu moins longue, indiquent une diminution du taux de diplômation de 5 % à l'enseignement général et de 10 % à l'enseignement technique.

La diplômation ne s'obtient pas nécessairement dans le programme d'origine: le tiers des jeunes de la cohorte de 1980 ont modifié leur orientation, autant au général qu'au professionnel. Pour plus de 17 %, la modification de trajectoire était importante puisqu'il s'agissait d'un changement de secteur. Les changements d'orientation contribuent à l'allongement des études mais la pénalité pour l'étudiant est peu élevée s'il demeure à l'intérieur du même secteur. Ces réorientations raccourcissent cependant la durée des études lorsqu'on passe du professionnel au général mais les rallongent sensiblement, de trois ou quatre trimestres, si, du général, les élèves optent pour une formation technique. Les cégeps ont à cet égard rempli un des mandats qui leur était dévolu, celui de faciliter la réorientation des étudiants.

L'allongement des études est la plaie de ces dernières années. Chez les élèves qui se sont toujours inscrits à plein temps (environ 50 % de l'ensemble), un sur trois seulement termine ses études dans le temps «normal», i.e., deux ans ou quatre sessions au général et trois ans ou six sessions au secteur technique. La moyenne est plutôt de 4,4 sessions au général et de 6,2 au professionnel. Une année supplémentaire d'études, soit trois ans au général fait passer le taux de diplômation à 57 % alors que la quatrième année au professionnel fait grimper le taux de diplômation à 53 %. Le faible taux de diplômation ne peut être attribué à un décrochage trop rapide. Dans les collèges privés, on prend moins de temps à terminer ses études. Environ un élève sur deux a terminé ses études générales après deux ans. Dans les cégeps, cette proportion n'est atteinte qu'après trois ans.

Bravo les filles!

Les filles obtiennent davantage leur diplôme et prennent moins de temps pour terminer leurs études. Dans tous les programmes, même les «très masculins», les femmes ont de meilleures performances que les hommes. Au préuniversitaire, 73 % des femmes obtiennent leur diplôme contre 69 % des hommes. Au professionnel, l'écart est de 7 points (65 % contre 58 %). Au préuniversitaire, 40 % des étudiantes terminent leurs études dans le temps prescrit contre 30 % des étudiants. Au secteur technique, l'écart est beaucoup plus grand: 50 % des femmes prennent le temps «normal» pour faire leurs études contre 25 % des hommes. Dans les collèges privés, le taux de diplômation, en formation générale, est 10 % plus élevé que dans les collèges publics alors qu'en formation professionnelle, dans l'ensemble, l'avantage est en faveur du cégep. Cela ne vaut cependant pas pour toutes les familles de programmes. Les filles présentent toujours les meilleures performances mais l'écart entre collégiens et collégiennes est moins marqué dans les collèges privés.

Les élèves des collèges francophones de la cohorte de 1980 obtiennent davantage leur diplôme que ceux des collèges anglophones. En formation générale, l'écart est de 12 points (taux de diplômation: 74 % dans les collèges francophones contre 62 % dans les collèges anglophones). En formation professionnelle l'écart est moindre, 4 points (63 % et 59 %). L'avantage reste fragile puisque la baisse des performances observée en 1983 touche particulièrement les collèges et les étudiants francophones. Si l'on examine cette fois la langue maternelle de l'étudiant, l'on voit que les deux tiers des francophones et des allophones et 57 % des anglophones obtenaient leur DEC. Trois ans plus tard, le taux de diplômation des francophones baisse à 63 %; celui des allophones se maintient et celui des anglophones passent à 62 %. Les allophones sont ceux qui terminent le plus rapidement leurs études.

La réussite selon les programmes d'études

Dans son étude sur la réussite scolaire, le Conseil des collèges remarque une relation très nette entre la cote de classement au secondaire et le taux de diplômation au collégial[19]. Dans son analyse de l'abandon scolaire au collégial, Terril remarque aussi que les étudiants décrocheurs ont presque toujours un dossier scolaire faible: 45 % avaient obtenu une moyenne pondérée au secondaire inférieure à 60 %. Ceux qui ont échoué ou abandonné plus de la moitié de leurs cours à la première session représentent 40 % des non-diplômés. Ces étudiants ont tendance à échouer plutôt qu'à abandonner leurs cours et leur persévérance est particulièrement élevée[20].

La voie royale d'admission à l'université

La cote de classement au secondaire varie beaucoup selon les programmes. Les étudiants de sciences de la nature, inscrits au SRAM, sont toujours les meilleurs, du secondaire à l'université. Leur cote moyenne de classement au secondaire comme leur taux de diplômation collégiale sont d'environ 79 %. Les étudiants inscrits initialement dans ce programme terminent rapidement leurs études, même si le nombre d'unités est plus élevé qu'en sciences humaines. Ceux d'administration présentent aussi d'assez bonnes performances avec 71 % comme cote de classement et un taux de diplômation 71 %. La cote moyenne de classement des étudiants de sciences humaines avec mathématiques est de 66 % et leur taux de diplômation de 61 %. En sciences humaines sans mathématiques, la situation est encore moins rose. La cote de classement est de 63 % et le taux de diplômation de 57 %. En lettres et en arts, on frise la catastrophe. La cote de classement en lettres est de 67 % mais le taux de diplômation au collégial de 52 % et en arts, la cote de 65 %, la diplômation de 49 %.

En formation professionnelle, les études sont longues, trop longues. La famille de programmes où la durée des études est la plus courte est celle des techniques bio-

logiques qui regroupe notamment le programme de soins infirmiers. Les trois quarts des élèves de cette famille obtiennent leur diplôme. Les études les plus longues se retrouvent dans les programmes de techniques physiques. Ici, les deux tiers environ obtiendront leur diplôme. En électrotechnique cependant, un programme en désaffection, la cote de classement est de 67 % et la diplômation n'est que de 53 %. Les deux tiers environ des élèves des techniques humaines termineront leurs études avec succès. Cependant, en techniques policières, la cote de classement est de 64 % et à peine plus d'un étudiant sur deux (53 %) obtiendra son diplôme. Dans les techniques de bureau, la diplômation est très faible (cote de 63 % et taux de diplômation de 45 %). Dans l'ensemble de la famille des techniques de l'administration, 57 % obtiennent leur diplôme mais le programme d'informatique retient à peine plus du tiers de ses élèves entre la première et la troisième année[21]. Le taux de diplômation dans l'enseignement technique demeure cependant une donnée difficile à interpréter. Dans certains secteurs, des étudiants quittent leurs études parce que les employeurs viennent carrément les chercher avant la fin de leurs études, tellement la pénurie est grande. D'autres réussissent tous leurs cours de spécialité mais n'obtiennent pas leur DEC. Le profil de ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme doit donc donner lieu à des recherches plus poussées.

Les mathématiques: un instrument de sélection

Il est impossible de parler de réussite ou d'échec sans aborder la question des mathématiques. Beaucoup d'étudiants sont inscrits dans des cours de mathématiques et beaucoup d'étudiants les échouent. Elles sont devenues la discipline où l'on échoue le plus souvent, l'instrument de sélection, le grec de l'ère postmoderne. En 1988, dans les 22 cégeps francophones du SRAM, le tiers des filles et 43 % des garçons avaient des échecs et des abandons en mathématiques. Plusieurs réflexions ont été faites sur la préparation des élèves et les programmes. Les travaux sur les «mathophobes»[22] suggèrent d'examiner les pratiques pédagogiques des professeurs. Bon nombre de professeurs

de mathématiques doivent, en effet, sortir de leur tour d'ivoire et se mettre à l'écoute des étudiants et de leurs collègues. L'enseignement ne doit plus s'inscrire à l'intérieur de la seule cohérence interne aux mathématiques. Les notions mathématiques doivent devenir des outils qui servent à résoudre des problèmes. Il faut délaisser l'exécution mécanique des formules et des théorèmes et repenser la formalisation pour aller au-delà de la stricte écriture symbolique. Étant donné l'importance de cette discipline au collégial, les professeurs de mathématiques sont conviés d'urgence à une transformation de leur approche pédagogique.

Résultats exceptionnels en soins infirmiers

Les résultats tout à fait exceptionnels des élèves du programme de soins infirmiers doivent être soulignés. Leur cote de classement est à peine plus élevée qu'en sciences humaines avec mathématiques ou lettres (68 % contre 66 %) mais le taux de diplômation est de 15 points plus élevé (76 % contre 61 %)[23]. Il faut attribuer ce phénomène à plusieurs facteurs: la motivation des professeures soucieuses de préserver la qualité de la profession et qui tiennent à former des étudiantes dans ce sens, la motivation des étudiantes elles-mêmes, l'existence de stages, le type d'encadrement, un ratio étudiants/professeur très bas (moins de dix étudiantes par professeur), une méthode pédagogique très proche des étudiantes et des mesures d'évaluation formative très fréquentes que rend possible le ratio étudiants/professeur. La commission d'évaluation du Conseil des collèges, dans son rapport 1988-1989, estime justement que l'accès à la réussite repose en bonne partie sur le développement de mesures d'évaluation formative.

Actuellement, malgré la répugnance des professeurs à «couler» les élèves, ces données nous démontrent que les cégeps jouent effectivement un rôle de «gare de triage». Les résultats obtenus par les étudiants constituent aussi un jugement sévère à l'égard de certains programmes collégiaux. Ils reflètent aussi une nouvelle hiérarchie dans les champs du savoir. À l'étudiant du secteur général, trois

chemins sont offerts: la voie royale, celle des sciences de la nature, qui ouvre la porte à toutes les facultés, la voie «nationale», les sciences humaines, où il vaut mieux bien connaître son chemin et ne pas se laisser distraire et les «chemins de campagne», les programmes d'arts et lettres, où l'on batifole. Combien de cégépiens encore hésitants sur leur orientation définitive, voire désireux de poursuivre des études universitaires en sciences humaines, s'inscrivent en sciences de la nature parce que le programme de sciences humaines est vu comme un programme «cafétéria», sans âme parce que sans encadrement, et allégé de surcroît. Et ils ont raison. Les étudiants de sciences de la nature, qui présentent et de loin les meilleurs dossiers à l'entrée au cégep, bénéficieront d'un encadrement bien meilleur que celui que pourront recevoir leurs confrères de sciences humaines. En sciences humaines, les étudiants les plus forts risquent de s'ennuyer ou d'être laissés à eux-mêmes et les autres, justement parce qu'ils ont un moins bon dossier à l'entrée, auraient pourtant besoin d'être suivis davantage.

Les diplômés

En l'absence de mécanismes d'évaluation des programmes d'études, le placement des diplômés permet de jeter un éclairage sur leur performance. Les diplômés de l'enseignement technique, une fois sur le marché du travail, connaissent un taux de chômage bien inférieur à la moyenne des 20-24 ans, malgré leur taux d'activité plus grand. Le taux de chômage des techniciens étaient de 7,9 % en mars 1989. Le placement des filles, qui sont pourtant plus nombreuses à se présenter sur le marché du travail, est meilleur que celui des garçons. Une réserve d'importance s'impose cependant. Elles sont plus nombreuses que les garçons à se voir offrir un travail à temps partiel alors que la plupart préféreraient travailler à plein temps. Dans l'ensemble, le taux de placement des techniciens diplômés se compare même avantageusement à celui des diplômés issus des baccalauréats en sciences humaines, en arts et

lettres. Les possibilités d'emploi des diplômés des facultés universitaires professionnelles sont cependant encore meilleures. Quelques programmes techniques du collégial présentent néanmoins de faibles perspectives d'emploi (technologie du génie civil, par exemple). À l'enseignement professionnel, les programmes cherchent à suivre l'évolution du marché du travail. On semble bien y réussir puisque 93 % des diplômés des programmes techniques se disent satisfaits du lien entre leurs études et leur emploi.

La rémunération des techniciens n'est cependant pas à la hauteur de leurs aspirations. Cela n'ajoute pas à l'attrait des programmes professionnels auprès des jeunes. Un technicien sur cinq estime être mal rémunéré. En 1989, les techniciennes reçoivent encore un salaire hebdomadaire moyen de 13 % inférieur à celui de leurs collègues masculins soit 358 $, contre 412 $. En techniques de garde, un programme très féminin, le salaire moyen, 291 $, est de 87 $ inférieur à celui de l'ensemble des techniques. Parmi les ajustements que devrait faire le marché du travail pour attirer davantage les jeunes, l'équité en matière de rémunération apparaît prioritaire.

Mais tous ne choisissent pas d'intégrer rapidement le marché du travail. Au début de années 1980, une nouvelle tendance est apparue au secteur technique où environ 17 % des diplômés poursuivaient leurs études à l'université. Cette tendance touche particulièrement les diplômés masculins où plus de un sur cinq était inscrit à l'université. Environ 18 % des diplômés de la promotion 1987-1988 continuent d'étudier mais seulement 13 % dans le cadre de programmes universitaires[24]. Pour la très grande majorité de ceux-là, il ne s'agit pas d'une erreur de parcours mais d'un choix qui s'est mûri pendant la dernière année de leurs études collégiales.

À l'enseignement préuniversitaire, presque un an après l'obtention de leur DEC, 88 % des diplômés de la promotion 1987-1988 poursuivent des études, 73 % des études universitaires. En sciences de la nature, 77 % des

diplômés sont inscrits à l'enseignement universitaire, 73 % en arts, 71 % en sciences humaines et 69 % en lettres[25]. Les notes du secondaire demeurent un important «prédicteur» de diplômation collégiale. Elles sont également un facteur déterminant de l'accès aux études universitaires.

Encore la scolarisation!

Le cégep a permis une hausse importante de la scolarisation des jeunes. En 1967, le taux de scolarisation au collégial des 17 ans était de 7 %, celui des 18 et 19 ans de 12 %. En 1987, ces proportions ont considérablement augmenté. En effet, 42 % des 17 ans, 44 % des 18 ans et 29 % des 19 ans sont aux études (Conseil des collèges, rapport 1987-1988). Chez les filles, les progrès sont encore plus remarquables. Il faut néanmoins comparer cette évolution aux autres sociétés qui nous entourent. En 1986, le Québec occupait le 4e rang au Canada, avec 21,7 % de sa population ayant un diplôme d'études postsecondaires, derrière l'Alberta (27 %), l'Ontario (23 %) et la Colombie britannique (22 %). Le niveau de scolarité médian des 15 ans et plus situait le Québec en deçà de la moyenne canadienne, au 7e rang des provinces canadiennes, juste devant les Maritimes et les Territoires du Nord-Ouest[26]. Lorsqu'on regarde cette fois nos performances en regard de la situation américaine, la situation est moins rose. Toujours en 1986, 75 % des 18-19 ans avaient complété le high school qui comprend pourtant une année de plus que le programme secondaire du Québec. Au même moment, le taux de diplômation au secondaire chez nous était de moins de 65 % avec un écart considérable entre les garçons et les filles (59 % chez les premiers et 70 % chez les filles)[27].

L'augmentation de la scolarisation des jeunes ne passe plus par les cégeps. Le niveau collégial a fait le plein. Actuellement, la très grande majorité de ceux qui terminent leurs études secondaires générales s'inscrivent à l'enseignement collégial. Les objectifs d'accessibilité doivent se transformer en objectif de scolarisation puisque le pro-

blème se situe maintenant au niveau de la scolarisation obligatoire, au secondaire. Les données actuelles sur les jeunes chômeurs ou sur le profil des jeunes qui reçoivent de l'aide sociale révèlent un dénominateur commun: une scolarisation insuffisante.

Il peut apparaître paradoxal d'insister sur la situation au secondaire dans un diagnostic sur l'enseignement collégial, mais les faits sont là. Pour ne pas perdre les acquis des derniers 20 ans, pour maintenir et accroître le niveau de scolarisation des jeunes et hausser la qualification de la main-d'oeuvre, il faut redresser le taux de diplômation au secondaire. La tâche ne sera pas facile. Il est en effet beaucoup plus difficile de scolariser les élèves qui ne sont pas issus de milieux culturels riches ou qui seront souvent issus d'une autre culture. Néanmoins, la qualité de vie et le développement du Québec en dépendent.

Notes

1. Ronald Terril, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1988, p. 13.
2. Ronald Terril, *op. cit.*, p. 15.
3. OCDE, *La formation après la scolarité obligatoire*, Paris, 1985, 145 p.
4. Jean Pierre Proulx, «Organisation scolaire et diversité culturelle», dans F. Dumont et Y. Martin (sous la direction de), *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 85-101.
5. Mireille Levesque et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, 1990, p. 79, 109-111.
6. Gouvernement du Québec, *Au Québec pour bâtir ensemble*, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990, p. 55.
7. Peggy Tchoryk-Pelletier, *L'inadaptation des minorités ethniques. Une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent*, Saint-Laurent, Cégep de Saint-Laurent, 1989, 198 p.
8. Jean-Paul Desbiens, «De l'école des frères au cégep», dans *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, p. 495-528.
9. Bureau de la statistique du Québec, *Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire*, Québec, 1986, 251 p.
10. Michèle Fortin, *L'accès et la participation à l'enseignement postsecondaire au Canada*, document du Colloque national sur l'enseignement supérieur au Canada, Saskatoon, 1987, 20 p.
11. Pierre Dandurand, «Démocratie et école au Québec: bilan et défis», dans F. Dumont et Y. Martin (sous la direction de), *L'éducation, 25 ans plus*

tard! et après?, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 37-60.

12. *De Maisonneuve*, bulletin, cégep de Maisonneuve, avril 1987 cité dans Collectif, *Les étudiants de cégeps*, Performa-DGEC, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1990, 228 p.
13. Arnold Beaudin, «Les jeunes et le marché du travail au Québec, état des situations», dans *Le marché du travail*, septembre 1989, p. 6-8, 75-77.
14. Arnold Beaudin, *op. cit.*, p. 7.
15. Ronald Gareau, *Travailler pendant les études au cégep*, Montréal, Cégep Ahuntsic, 1990, 53 p.
16. Lysiane Gagnon, «Branle-bas à l'école», dans *Une certaine révolution tranquille*, Montréal, Éd. La Presse, 1975, p. 215-233. (Ce chapitre présente une table-ronde avec Ghislaine Roquet et Guy Rocher).
17. Simon Langlois, (sous la direction de) *La société québécoise en tendances, 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 243-260.
18. Sauf indication contraire, l'essentiel des données sur la réussite scolaire provient de Mireille Levesque et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, MESS-DGEC, 1990, 431 p. *La persévérance aux études. Le choix des collégiens et des collégiennes dans les années 80*, Québec, MESS-DGEC, 1990, 47 p. et la version abrégée rédigée par Anne-Louise Champagne, Mireille Levesque et Danielle Pageau.
19. Ronald Terril, *Statistiques sur l'évolution des choix des candidats, demandes d'admission au premier tour*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1989, p. 38.
20. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1987-1988, Québec, 1988, p. 83.
21. Claire Prévost-Fournier et Maxime Poirier, *Gestion du développement des programmes dans le réseau collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1989, 96 p.
22. Linda Gattuso et Raynald Lacasse, *Les mathophobes: une expérience de réinsertion au niveau collégial*, Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 1986, 195 p.; Cécile D'Amour, «Une autre façon de voir les mathématiques et de les enseigner», dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 1, 1988, p. 23-29 .
23. Conseil des collèges, *La réussite...*, *op. cit.* p. 83.
24. Jacques Belleau, *La relance au collégial*, situation au 31 mars 1989 du diplômé de 1987-1988 de la formation collégiale générale et professionnelle, Québec, DGEC, 1990, p. 30.
25. Jacques Belleau, *op. cit.* p. 41-45.
26. Statistique Canada, *L'éducation au Canada, Revue statistique pour l'année 1986-87*, n° 81-229, Ottawa, 1987.
27. Gouvernement du Québec, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, 1989, Ministère de l'Éducation, p. 8.

6

Les programmes et la formation

L'intuition fondatrice des cégeps, selon Jean-Paul Desbiens, était «l'aménagement d'un espace culturel commun à tous les jeunes êtres qui poursuivent leurs études au-delà du niveau secondaire». Le bloc des matières obligatoires, français, philosophie, éducation physique, devait jouer, à cet égard, un rôle déterminant. Les cours complémentaires allaient, pour leur part, permettre aux étudiants d'élargir leurs horizons en explorant des domaines du savoir non directement reliés à leur formation. Aujourd'hui, les programmes collégiaux assurent-ils aux étudiants une formation de qualité? Quel bilan pouvons-nous faire des cours obligatoires? Quel est l'état de la formation professionnelle? Que faut-il penser de la formation préuniversitaire? Pour mesurer la distance parcourue, il faut revenir au point de départ et rappeler comment est né l'enseignement collégial.

Créer l'enseignement collégial

En quelques mois, il a fallu produire la structure des enseignements et les premiers programmes collégiaux. Les coordinations de matière d'alors, les «comités pédagogiques» d'aujourd'hui, ont dû créer des cours parfois de

manière assez improvisée. Plusieurs programmes collégiaux ont ainsi été construits sans trop de préparation et parfois à la hâte. Claude Ostiguy, directeur des services pédagogiques au Collège Édouard-Montpetit racontait, dans une entrevue, comment des programmes à site unique ont été construits, au début des années 1970, sur place, sans compétence particulière ni ressources vraiment significatives. La DGEC se contentait alors de sanctionner en quelque sorte les travaux faits au collège.

Inventer le niveau pédagogique

Les professeurs ont dû inventer le niveau des enseignements à dispenser au collégial. Cela ne s'est pas fait sans mal. Dans certains domaines, cela n'est pas encore achevé. Chez les professeurs issus des collèges classiques comme des écoles techniques, il fallait revoir tous les contenus. Pour les jeunes professeurs tout frais émoulus des universités, les difficultés étaient tout autres. Ils ont dû d'abord se dégager des enseignements universitaires pour faire leur propre synthèse de leur discipline. Dans le secteur professionnel, un processus similaire s'est produit: distanciation à l'égard des industries puis construction d'un contenu technologique de niveau collégial. En sciences, la tradition s'est davantage maintenue. Dans tous les secteurs, les professeurs se sont attelés à la tâche et ont construit, avec peu de moyens, des contenus scientifiques et des matériaux pédagogiques de niveau collégial. Aujourd'hui, malheureusement, aucune structure, aucun mécanisme ne prévoit de mise en commun systématique de ces productions.

Initier

Trouver le bon niveau des enseignements et les bons outils, ce n'est pas une mince affaire. Faire une véritable «initiation», i.e. amener l'étudiant à saisir les éléments *premiers* d'une discipline est encore plus difficile. Cela exige des professeurs une grande connaissance des fondements, de l'essentiel. Il est plus facile de donner un cours de sociologie spécialisée que de donner un cours d'initiation à la sociologie. Cette recherche renvoie inévita-

blement à une perspective épistémologique et exige en même temps de suivre de près l'évolution de la discipline. La très grande spécialisation qui caractérise le développement des champs du savoir se répercute dans le contenu des revues scientifiques. L'hermétisme de l'écriture, que des articles scientifiques cultivent parfois, restreint encore l'accès aux nouvelles publications scientifiques. De plus, l'absence de vulgarisation scientifique dans plusieurs secteurs et le peu d'intérêt accordé à la production pédagogique dans la promotion des professeurs d'université sont autant de facteurs qui compliquent la mise à jour des compétences des professeurs de cégep et la recherche de matériaux adéquats pour leurs étudiants.

Lorsqu'ils sont responsables du plus haut niveau d'enseignement dans leurs matières, les professeurs de techniques connaissent un isolement encore plus grand. Les principaux développements se font parfois dans le secret des laboratoires industriels, parfois à l'extérieur du pays. Transmettre des connaissances à jour représente alors de nombreuses difficultés et des coûts énormes.

Les effets de mode: une vieille histoire

On s'inquiète actuellement du vieillissement du corps professoral mais celui-ci est aujourd'hui beaucoup plus solide et beaucoup plus compétent qu'au début des cégeps. Dans les années 1970, la société québécoise a été traversée par de nombreux courants idéologiques qui ont trouvé un écho jusque dans les salles de classe. Des professeurs ont eu leur période chinoise, albanaise ou autre. D'autres ont confondu pratique militante et pratique professionnelle, conscientisation et transmission de connaissances, milieu de vie et milieu d'apprentissage. Ah, le «vécu»! Aujourd'hui cela ne serait plus possible. Le milieu était jeune, sans encadrement ni tradition. Les professeurs sont maintenant beaucoup moins sensibles aux effets de mode ou aux tendances dogmatiques. Cette absence de rigueur intellectuelle et d'éthique professionnelle a nui à l'enseignement

collégial qui a eu grand-peine à se dégager de cette image de confusion. La maturité des professeurs les amène aujourd'hui à se centrer sur l'essentiel, à repérer et enseigner ce qui est fondamental. Ils maîtrisent leur métier.

Mais pour former, il faut un minimum de conditions, note très justement Yves Laurendeau[1], ex-professeur d'histoire et directeur des services pédagogiques au Collège de Maisonneuve. Celles qu'il identifie sont: le partage d'un minimum de valeurs, la continuité, la collaboration professionnelle dans le respect mutuel. Celles-ci n'étaient pas très présentes au début des cégeps et l'éclatement des valeurs a rendu difficile, voire impossible, l'entreprise d'assurer une véritable formation. Actuellement, ajoute-t-il, dans trois domaines au collégial, les valeurs ont évolué indépendamment des structures. D'abord, les professeurs sont redevenus des maîtres. La plupart des personnes qui ont été incapables d'assumer leur rôle ont quitté l'enseignement. Ensuite, «après avoir frôlé l'absurde», l'évaluation est à nouveau reconnue comme une nécessité. Finalement, l'importance à accorder à la maîtrise du français fait consensus. La dernière décennie dans les cégeps a été marquée par une mutation des perspectives. Des mots jadis tabous circulent allègrement: évaluation, éthique, rigueur, etc. Malheureusement, on ne prend pas encore acte de l'immense chemin parcouru depuis le début des cégeps.

Une impossible culture générale: les cours communs

Avant de faire le point sur l'impact des cours obligatoires sur la formation des élèves, des clarifications s'imposent. Certains rêvent encore d'un «unanimisme» culturel qui n'a jamais existé dans les sociétés modernes sinon au sein d'une élite et encore. Nos cégeps sont nés de l'éclatement du corpus culturel québécois. La culture aujourd'hui ne peut se résumer à quelques grands auteurs ou quelques grands titres ou quelques grands personnages. Déjà en 1973, Rocher et Dumont, dans un article de la revue *Critère*[2] intitulé l'«Urgence d'un bilan», suggéraient

d'abolir la notion de culture générale, la défunte culture générale comme ils l'appellent, pour lui substituer celle de culture fondamentale. Une culture qui serait un savoir qui retourne aux fondements sans encyclopédisme, un savoir critique et un savoir transférable. Cette culture est essentiellement une démarche de formation. «Former», voilà un autre mot qui, avec celui de «culture» est, pendant un temps, disparu du vocabulaire de l'enseignement, en même temps que disparaissait l'histoire des problématiques de cours. Les cours de philosophie et de français concourent-ils chacun dans leur champ à former les cégépiens? C'est la question qu'il faut se poser. La réponse ne sera pas facile parce que les bilans et les analyses font curieusement et cruellement défaut. Ce simple constat est déjà un embryon de réponse.

La philosophie

S'il est une discipline malmenée, c'est bien la philosophie. C'est un des cours où les étudiants investissent le moins de temps, s'absentent le plus volontiers et où ils reconnaissent faire le moins d'efforts. Il faut se rappeler que c'est un peu la carte qui a permis d'arracher l'adhésion des collèges classiques à la création des cégeps. Il y a eu du laxisme dans l'enseignement de la philosophie, il y en a encore. Traversée comme d'autres disciplines par des effets de modes, la recherche du niveau pédagogique collégial a été embrouillée par le poids de l'histoire de la philosophie au Québec. Celle-ci a, on le sait, été lourdement influencée par la philosophie thomiste. Créer une philosophie laïque, ce n'était pas rien. Mais inventer un enseignement philosophique de masse, i.e. initier plus de 145 élèves au cours d'une même session à la démarche philosophique, relève peut-être de l'impossible.

Sans bilan, l'enseignement de la philosophie ne va nulle part

Malgré la révision de programme de 1984, les cours de philosophie se caractérisent encore par l'éclatement et la diversité des contenus. Dans un collège, il s'est même trouvé un étudiant qui, venant d'un autre cégep, a suivi deux fois le même cours sans s'en rendre compte! À la

limite, la même situation aurait pu se produire à l'intérieur d'un même collège. Face à cet éclatement, faut-il se surprendre qu'on ne réussisse pas à voir quel est l'apport de la philosophie à la formation des étudiants? Les orientations générales fixées en 1984 sont pourtant claires et tout à fait intéressantes. On y précise les finalités du programme, les moyens à utiliser, les objectifs que les étudiants devront atteindre. Qu'est-ce donc qui explique le malaise persistant dans l'enseignement de la philosophie au collégial? D'abord l'absence de bilans des expériences, tant négatives que positives, qui auraient permis de tabler plus vite sur les points forts. Ensuite, l'incapacité d'opérationnaliser les objectifs des cours en objectifs concrets d'apprentissage. Marc Turgeon impute cette situation à l'impuissance des assemblées départementales:

> Le problème ici n'est pas l'absence d'objectifs généraux (ils existent), ni la présence de professeurs incompétents ou délirants (ils sont en minorité), ni les lacunes des élèves (aurions-nous peur d'enseigner?). Ce qui nuit le plus à la réalisation des objectifs des cours de philosophie, c'est l'absence quasi complète de coopération et de concertation — entre professeurs habiles et compétents — dans la délimitation des contenus pertinents de même que la définition d'objectifs d'apprentissage et de modalités d'évaluation. C'est l'impuissance des assemblées départementales qui est à dénoncer, non celle des individus[3].

Le jugement est un peu sévère. Des correctifs s'imposent assurément mais le travail est amorcé dans plusieurs collèges. Là, par exemple, un comité départemental passe au crible tous les plans de cours. Ailleurs, on a convenu de textes classiques à travailler. Plusieurs tentent de construire une nouvelle approche de la logique pour amener l'étudiant à saisir le coeur même du processus de raisonnement.

«Que veut-on que les étudiants sachent après quatre cours de philosophie et par quels moyens va-t-on le vérifier?»[4] Voilà les questions auxquelles il faut répondre autrement que par les discours vaseux sur la formation générale ou fondamentale et la pensée formelle derrière

lesquels se sont camouflés plusieurs professeurs de philosophie ces dernières années. Quel est l'apport de la philosophie au programme d'études des élèves ou, pour le dire autrement, qu'est-ce que la philosophie apporte à une étudiante de soins infirmiers, à un étudiant de sciences de la nature ou de sciences humaines? La place de la philosophie dans les collèges est trop importante et trop fragile. Trop de professeurs ne vivent que lassitude et désespérance pour se permettre encore 20 ans de tâtonnement. Attendre le consensus, c'est la paralysie ou presque. Sur les questions pédagogiques, le consensus fonctionne «au plus petit dérangement mutuel»[5] comme le notait Laurent Laplante. Héritière d'une tradition vieillotte et catholique, ballottée entre une multitude de courants idéologiques, longtemps sous le choc de la diversité culturelle des nouveaux étudiants, la philosophie collégiale d'aujourd'hui se cherche encore.

À l'aube de l'an 2000 la philosophie doit-elle finalement demeurer la seule discipline des humanités offerte à tous les cégépiens? Les bouleversements que créerait au sein des personnels la disparition d'un cours de philosophie protègent le maintien de quatre cours de philosophie dans le bloc des disciplines obligatoires. Mais la question doit plus que jamais être rediscutée.

Le français

Le français au collégial est probablement le lieu où le niveau des enseignements et l'enracinement dans la culture québécoise ont été le plus discutés. Fallait-il enseigner l'orthographe ou le roman? Les romans français ou québécois? Pouvait-on passer à côté des classiques? Devait-on d'abord favoriser l'expression ou favoriser la maîtrise de la langue écrite? Faire du français correctif, n'est-ce pas «secondariser» le cégep? Toutes ces options étaient définies comme diamétralement opposées et provoquaient des débats passionnés qui débordaient les assemblées départementales. Aujourd'hui, littératures française et québécoise font bon ménage et on enseigne de bons textes

littéraires francophones. L'opposition entre la maîtrise de la langue écrite et l'expression orale est devenue caduque.

Du primaire à l'université, la maîtrise de la langue est une priorité. La plupart des universités imposent désormais un test mesurant la maîtrise de la langue chez les nouveaux inscrits. Cette initiative des universités constitue néanmoins un grave précédent parce qu'elle remet en cause la certification antérieure. En avril 1990, Claire McNicoll, directrice de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) rapportait à *Forum* les résultats d'une étude en cours. Près de la moitié des étudiants échouent aux tests de français à leur arrivée à l'université. Jacques Lanoux, directeur général de la DGEC, estimait, pour sa part, qu'avant la pondération des notes, à l'entrée au cégep, le taux d'échec aurait été de 60 %. Dans ces circonstances, y avait-il un autre choix?

À leur entrée au collégial, environ 20 % des étudiants écrivent très bien. Une majorité maîtrise plutôt médiocrement le français écrit. Ils peuvent difficilement exprimer par écrit ce qu'ils souhaiteraient dire. Un bon 20 % écrivent si mal qu'on se demande comment ils ont pu se rendre au collégial. Ce sont carrément des analphabètes fonctionnels. L'expression orale est généralement assez bonne; l'époque des «tsé j'veux dire» est derrière nous, ouf! Mais, les capacités de lecture des étudiants sont très faibles. Ils comprennent mal les questions et ont de la difficulté à saisir l'articulation d'un texte. Les effets de style les plus simples leur échappent. Ils ne maîtrisent pas les temps de verbes, principalement le conditionnel, ni l'interrogation.

Corriger le français dans toutes les disciplines

De nombreuses mesures ont été prises, ces dernières années, pour améliorer la langue écrite des cégépiens: centre d'aide en français, politique de valorisation de la langue, cours supplétifs de français correctif, production de matériel didactique, etc. La DGEC vient de lancer (1989-1990) un plan d'action qui permettra d'appuyer les initiatives des professeurs et des collèges. Mais on s'in-

terroge toujours sur l'efficacité des moyens. Faut-il d'abord mettre sur pied des centres d'aide où les étudiants vont librement corriger leurs faiblesses ou faire passer un test et imposer, s'il y a lieu, un cours de français supplétif? Ce cours doit-il remplacer un des cours de français obligatoires? Doit-on obliger les professeurs de toutes les disciplines à corriger les fautes des élèves? (Le pourraient-ils? Rien n'est moins certain!) Une des solutions avancées par les professeurs de français est l'ajout de deux heures de travaux pratiques encadrés par le professeur à l'intérieur des cours obligatoires de français. Le Conseil des collèges suggère cette voie mais seulement pour un cours de rédaction obligatoire. Ces mesures auraient un double effet: réduire le nombre d'élèves par professeur (à cause de la formule d'allocation des ressources) et rendre les cours de français plus efficaces. Cela coûte évidemment très cher. Il n'y a pas de solution miracle. Mais, l'amélioration de la maîtrise de la langue des cégépiens ne peut être la seule responsabilité des professeurs de français. De nombreux professeurs et plusieurs politiques d'évaluation des apprentissages prévoient déjà des mesures en ce sens. Les professeurs qui consacrent des efforts au redressement du français se butent cependant à de nombreuses difficultés. D'abord, il est quasi impossible de relever toutes les erreurs dans les textes des étudiants. Certains sont à peine compréhensibles. Et on a beau insister sur la nécessité de faire produire des textes écrits qui dépassent les quelques paragraphes, il demeure impossible de corriger fréquemment et à fond plus de 130 élèves. Faire une bonne correction d'un texte de huit pages où l'on tient compte du français et du contenu disciplinaire prend aisément 15 minutes par copie. Avec plus de 130 étudiants, ce qui est le lot en sciences humaines, philosophie et français, là où le principal outil demeure la langue, cette seule tâche équivaut à une semaine de travail!

Toutes ces mesures n'ont de sens que si les jeunes eux-mêmes sont conscients du problème. Hélas! ils ne le sont pas assez et cette prise de conscience se fait bien

tardivement. Le français est devenu la matière la plus importante pour plus de 50 % des jeunes, loin devant les mathématiques ou les sciences (André Pratte, *La Presse*, le 20 mars 1989). Mais près de 90 % d'entre eux croient qu'ils écrivent bien! Plusieurs cégépiens affirment, dans ce sondage CROP-*La Presse*, n'avoir commencé à se préoccuper de leur maîtrise de la langue qu'au cégep. C'est là qu'ils prendront finalement conscience des lacunes de leur formation antérieure. Il faut avoir vu pleurer une étudiante brillante qui «coule» un travail parce que sa maîtrise de la langue écrite est trop faible, pour comprendre ce drame.

Il y a quelques années, un professeur qui osait faire des remarques sur l'orthographe ou la syntaxe se faisait apostropher par les élèves: «On n'est pas dans un cours de français ici!» Dans les cours de français, la première tâche des professeurs était de défendre la pertinence du cours. Encore maintenant, la section Français, langue et littérature des *Cahiers de l'enseignement collégial*, débute par une introduction intitulée, «Nécessité des cours de français obligatoires».

L'amélioration de la langue est une responsabilité collective qui touche également les médias et les employeurs. Si ceux-ci n'accordent pas une priorité à la maîtrise du français, les étudiants continueront à entendre et à photographier des erreurs. Ils ne verront pas non plus l'utilité des efforts qu'ils doivent consacrer à l'apprentissage d'un français correct. Les médias pour leur part devraient se donner quelques règles. On pense à certains hebdos où les «quartiers» de la ville s'écrivent parfois avec un «c» et aux stations de radio et de télévision qui ont la cote auprès des jeunes et où les erreurs se transforment en horreur par un principe de multiplication.

Un programme de français? Non!

Mais quel est l'apport du programme de français à l'amélioration de la langue des cégépiens et quel rôle

joue-t-il dans la formation générale des étudiants? En 1985, la révision du programme identifie deux objets d'étude propres aux cours obligatoires de français, la langue et le discours, et leur fixe cinq objectifs. La maîtrise de la langue traverse ces cinq objectifs.

La révision, par ailleurs, a fait disparaître l'ancienne charpente du programme (roman, essai, linguistique, théâtre, littérature) pour lui substituer des «principes d'organisation» à l'intérieur desquels on retrouve quatre orientations qui devraient permettre de sélectionner, dans une banque de 13 cours, les cours offerts aux étudiants. Le ministère propose bien une séquence, *Langue, littérature et société*, mais les «principes d'organisation» indiquent clairement qu'un collège peut en choisir une ou plusieurs autres, à condition «d'en informer officiellement le service des programmes». Autrement dit, il y a un cadre, mais très large, à partir duquel chaque collège peut faire à peu près ce qu'il veut. Tout cela est totalement incompréhensible pour un non-initié et s'apparente difficilement à un programme d'études.

À partir d'un tel constat, on pourrait croire qu'il est impossible de mesurer les effets de l'enseignement du français au collégial. Tel n'est pas le cas. Les professeurs de français ont bel et bien transformé l'étude de la littérature au niveau postsecondaire. Ils ont complètement révolutionné les pratiques pédagogiques existantes en délaissant les extraits et les anthologies pour amener les étudiants à lire les oeuvres elles-mêmes. Ils ont ainsi contribué à créer un nouveau rapport au texte. Le livre est devenu une réalité pour les étudiants grâce aux cours de français. C'est ce que Melançon[6] appelle la révolution didactique. En délaissant les anthologies au profit des oeuvres et en introduisant des oeuvres québécoises dans les enseignements, les professeurs de français auraient contribué à donner «un coup de vie à l'édition littéraire au Québec». Une des contributions importantes de l'enseignement du français tel qu'il se pratique dans les cégeps aurait donc été de créer un public lecteur.

L'éducation (?) physique

Les cours d'éducation physique sont obligatoires depuis 1967 mais les objectifs pédagogiques du programme n'ont été déterminés qu'en 1988, pour être implantés à l'automne 1989. Avant cela, chaque collège pouvait laisser aller son imagination. Les activités physiques se sont multipliées et certaines avaient peu à voir avec des objectifs de formation, c'est le moins qu'on puisse dire. La présentation des orientations rappelle les diverses tendances de ces cours au fil des ans: sports, plein air, conditionnement physique, «nouvelle approche plus humaniste». Les nouveaux objectifs pédagogiques veulent intégrer toutes ces orientations en insistant sur la dimension pédagogique de l'éducation physique en vue d'améliorer la condition physique des élèves. Ces objectifs pédagogiques sont de trois ordres: les savoirs (santé, habitudes de vie, mesure de la condition physique, sécurité), les savoir-faire (endurance, souplesse, relaxation), les aspects tactiques du sport (créativité) et les attitudes (autonomie, respect de l'environnement, objectivité, sens esthétique).

On croit rêver lorsqu'on lit que les nouveaux objectifs «insistent sur la *dimensionpédagogique* de l'activité physique». Ces cours n'étaient quand même pas là pour aller jouer dehors! Il était plus que temps de sonner la fin de la récréation. Encore maintenant la définition des activités est laissée à chaque collège et on n'a aucune assurance que ces activités soient vraiment formatrices. Aux professeurs de faire la preuve que ces cours ont une place dans la formation des cégépiens!

Les programmes d'études

On pensait, au moment du rapport Parent, que la répartition entre les formations serait la suivante: 60 % des élèves à l'enseignement professionnel et 40 % à l'enseignement général. Cette proportion n'a jamais été atteinte. À son sommet, la formation professionnelle n'a jamais regroupé plus de 51 % des étudiants inscrits à l'enseignement dit ordinaire (voir tableau 1, p. 14). Le tableau des

inscriptions dans les cégeps, en 1990, est plutôt le suivant: 57 % des effectifs à l'enseignement général et 43 % à l'enseignement technique, ce qui marque un déclin important de l'enseignement technique ces dernières années. En 1990, la demande d'inscriptions à l'enseignement professionnel semble cependant stabilisée. Dans l'enseignement préuniversitaire, la répartition a aussi été transformée. Le programme de sciences de la nature voit ses effectifs diminuer (tableau 6). Il regroupe 31 % des étudiants du général contre 35 % en 1984 soit environ 17 % des effectifs globaux. Le déplacement des clientèles se fait en faveur des sciences humaines qui deviennent, de loin, le programme le plus suivi avec 59 % de l'effectif au préuniversitaire. Un cégépien sur trois est inscrit en sciences

TABLEAU 6

Répartition de la clientèle selon les programmes ou familles de programmes en 1984 et 1988 (%)

	EN % DU SECTEUR		EN % DU TOTAL	
	1984	1988	1984	1988
Secteur général				
sciences	34,9	30,8	17,5	16,5
sciences humaines	52,5	59,0	26,3	31,7
arts	5,3	5,6	2,7	3,0
lettres	5,9	4,5	3,0	2,4
hors DEC	1,4		0,7	
Total du secteur	100,0	100,0	50,1	53,7
Secteur professionnel				
techniques biologiques	18,5	23,2	9,3	10,5
techniques physiques	26,1	22,9	13,0	10,4
techniques humaines	11,0	14,2	5,5	6,5
techniques de l'administration	39,0	33,0	19,5	15,0
arts appliqués	5,2	6,7	2,6	3,0
hors DEC	0,1		0,1	
Total du secteur	100,0	100,0	49,9	45,5
Hors DEC				0,8
TOTAL			100,0	100,0

Note: Les totaux peuvent s'éloigner légèrement de la somme des composantes à cause de l'arrondissement.

Sources: DGEC, *Bulletin statistique*, IX, 14 et liste #534A-01.

humaines. Les programmes d'arts et de lettres reçoivent peu d'étudiants et ont des effectifs relativement stables. Le choix des programmes d'études varie cependant sensiblement selon la langue maternelle. Pour la cohorte de 1980, 80 % des anglophones et 74 % des allophones choisissent la formation générale. Les anglophones et les allophones choisissent davantage les sciences humaines et administratives alors que les sciences de la nature attirent davantage les francophones.

Les maths, pouach!

Depuis quelques années, les élèves délaissent les formations qui exigent des préalables en sciences. Or, en 1988, 75 % des programmes collégiaux exigeaient des préalables, principalement en mathématiques. Entre 1987 et 1990, la demande au SRAM pour ces programmes a baissé de 5 points. Les mathématiques sont devenues une barrière difficile à franchir pour plusieurs étudiants. Cela explique partiellement le déclin des inscriptions en sciences et dans plusieurs techniques au collégial. L'intérêt des étudiants pour les programmes à caractère scientifique continue de décroître au Québec comme ailleurs.

En 1988, à la formation professionnelle, 13 secteurs reçoivent, à eux seuls, 80 % des inscriptions. Mentionnons: techniques administratives, plus de 11 000 élèves ; techniques infirmières, près de 8 000 ; techniques de bureau, environ 4 500 ; électrotechnique, plus de 4 000 ; informatique, environ 3 500 ; bâtiment et travaux publics plus de 3 000 et techniques policières, environ 2 000.

De 1984 à 1988, les techniques de l'administration et les techniques physiques ont perdu le quart de leurs étudiants. Les programmes d'administration rejoignent, en 1988, 33 % des étudiants du secteur professionnel, soit 15 % de l'ensemble. La situation est quasi dramatique en informatique où les inscriptions ont baissé de plus de 50 % de 1984 à 1988. La désaffection est plus grande encore. En effet, la demande au SRAM chute de plus de 70 % au cours de cette période. Cette situation tient pour beaucoup à la désaffection des filles qui présentaient pour près de 50 %

des demandes en 1983. Elles comptent, en 1989, pour moins du tiers. Un grand nombre de techniques physiques aussi ont vu diminuer leur nombre d'étudiants, notamment électrotechnique, où le nombre d'inscriptions a chuté de plus de 40 % et la demande de plus de 50 %[7].

La famille des techniques biologiques reçoit 23 % des étudiants du secteur professionnel, plus d'un cégépien sur dix. La légère augmentation relative de cette famille de programmes tient notamment à la stabilité des inscriptions en soins infirmiers/techniques infirmières qui comptent pour plus de 50 % des effectifs de cette famille.

Les techniques humaines, où plusieurs programmes demeurent d'accès restreint, ont connu une certaine croissance. Le programme de techniques d'éducation en services de garde a même vu le nombre de ses étudiantes augmenter de 55 %. Dans le programme de techniques policières, où les effectifs étudiants demeurent à peu près stables, la demande des filles est en baisse. Elles étaient plus de 30 % des étudiants en 1984; elles comptent maintenant pour moins du quart.

L'évolution des programmes professionnels

Les programmes collégiaux se sont d'abord développés à partir des formations dispensées dans les institutions qui ont été intégrées à la naissance des cégeps: écoles d'infirmières, instituts de technologie, écoles de métiers pour quelques programmes. Puis, de nouveaux programmes sont apparus dans le secteur de la santé et des services sociaux (orthèses visuelles, audioprothèse, etc.). On a vu naître technologie des systèmes ordinés, transformation des matériaux composites, etc. Construits au début en fonction des métiers (par exemple, mécanicien) puis en fonction des secteurs industriels (meubles et bois ouvré, pêcheries), les nouveaux programmes s'orientent maintenant vers les procédés industriels (matériaux composites). En techniques humaines, les programmes de

techniques policières, techniques d'intervention en délinquance, techniques d'assistance sociale, techniques d'éducation spécialisée en service de garde, marquent une nouvelle division du travail relativement aux formations universitaires. Les programmes professionnels ont donc évolué en même temps que la structure industrielle et le développement des connaissances et des techniques.

Aujourd'hui, on voit les techniciennes en travail social à côté des travailleurs sociaux et le technicien évolue entre les ingénieurs et les ouvriers spécialisés. En faisant apparaître de nouvelles catégories de personnels spécialisés, la formation technique a forcé la redéfinition des tâches de ceux qui se situent en amont et en aval. Le développement de la formation professionnelle collégiale marque profondément la division du travail au Québec.

La formation professionnelle est victime de préjugés et de méconnaissance. On oriente mal les élèves parce qu'on ne reconnaît pas les différences dans les modes d'appréhension du réel. Certains apprennent à partir de concepts (comme en sciences pures), d'autres à partir d'éléments plus concrets (comme en techniques). On ne reconnaît pas non plus le processus d'apprentissage qui prévaut dans les domaines techniques: du concret à l'abstrait, de l'application à la théorie. Les professeurs eux-mêmes ne mettent pas assez en évidence ce processus de transfert de connaissances. Cela concourt à donner aux programmes professionnels l'image de cours «d'application» et non d'une véritable formation.

Méconnaissance et mésestime

Pourquoi ce déclin de la formation professionnelle? Les réponses sont assurément complexes. Faisons, néanmoins, le tour des hypothèses. Est-ce imputable aux préalables exigés dans plusieurs programmes professionnels, ou aux contingentements de certains d'entre eux? Peut-être mais dans les deux cas, ils étaient là il y a dix ans. Les contingentements se sont même assouplis ces dernières années. Certains mettent en cause le fonctionnement des entreprises. Les étudiants d'aujourd'hui sont plus exi-

geants au plan des conditions de travail y compris la rémunération. Ils sont peu enclins à accepter la discipline industrielle. Les jeunes auraient peur du travail en usine, peur de ne pas voir leurs capacités utilisées et d'être traités comme des numéros. On reprocherait aux entreprises de ne pas avoir assez assoupli leurs méthodes de gestion du personnel et d'organisation du travail. La récession des années 1980, qui a entraîné des difficultés de placement et du chômage chez les jeunes diplômés, aurait aussi laissé une image négative des perspectives d'avenir des diplômés de l'enseignement professionnel. Pourtant, plusieurs créneaux frôlent actuellement la pénurie de main-d'oeuvre.

Il faut aussi évoquer la mauvaise image du secteur professionnel au secondaire et la perte d'estime dont il souffre. En 1972, il y avait près de 87 000 élèves en formation professionnelle au secondaire, i.e. 12 % de l'ensemble des élèves, en 1976, 113 228 (17 %) et en 1987, seulement 27 552 élèves (6 %) de l'ensemble[8]. Cette désaffection rejaillit sur la formation professionnelle collégiale. Le SRAM, pour sa part, endosse cette hypothèse. Dans ses dépliants d'information, on nomme désormais «programme de formation technique» les programmes professionnels collégiaux afin de les distinguer de la formation professionnelle secondaire.

Finalement, la hausse des aspirations professionnelles détournerait bien des jeunes de la formation professionnelle. Les parents, dans les années 1960-1970, se sont scolarisés et ils veulent maintenant que leurs enfants aillent plus haut, à l'université. Hélas, cette décision de poursuivre des études au secteur général, très souvent en sciences humaines, est loin de produire les effets escomptés. Plusieurs de ces jeunes ne présentent pas les habiletés requises pour réussir dans ce programme. Ils s'intéressent peu à l'actualité et aux questions de société. Ils n'aiment ni lire ni écrire et ne sont pas à l'aise dans le travail intellectuel. Leurs habiletés sont ailleurs, davantage orientées vers l'acquisition de connaissances en vue de leur application. Ils refluent en sciences humaines, qui deviennent une orienta-

tion par défaut, à cause des barrières que représentent les mathématiques ou parce qu'ils ont une vision erronée des programmes techniques. Les études universitaires supposent un cycle minimal d'études de 5 ans (deux ans de cégep et trois ans pour le premier cycle universitaire), ce qui les motive peu. Ce sont des candidats potentiels à l'abandon.

Si le secteur professionnel joue un rôle d'élévation des aspirations professionnelles des jeunes de milieux populaires, les sciences humaines les éjectent souvent des cégeps. Des étudiants du secteur technique se rendant compte qu'ils sont tout aussi brillants que leurs confrères de l'enseignement général et, encouragés par des professeurs qui ont souvent suivi un cheminement analogue, décident de poursuivre leurs études à l'université. C'est l'effet de *warming up* dont parlait Pierre W. Bélanger[9]. L'inscription en sciences humaines et en lettres pour des étudiants de milieux moins favorisés semble jouer un rôle tout à fait opposé. Même avec un diplôme, leurs perspectives d'emploi sont minces. Le DEC général offre peu de possibilités d'emploi. Beaucoup de jeunes, poussés à tort par leurs parents, auraient été plus heureux dans un programme professionnel. Ils auraient eu de meilleures chances de réaliser une formation complète et socialement utile. Engagés dans un type de formation plus concrète, ils auraient pu découvrir, d'une autre façon, le goût des études et améliorer leurs chances de faire des études universitaires. Sait-on que parmi les diplômés les plus brillants en génie, plusieurs ont fait des études professionnelles au cégep? Pourquoi n'offre-t-on pas, par exemple, des programmes techniques aux étudiants qui quittent le programme de sciences au lieu de les laisser «tomber», comme ils disent, en sciences humaines?

La formation professionnelle 25 ans plus tard

La formation professionnelle collégiale a dû faire sa place dans l'enseignement collégial. La qualité de la for-

mation professionnelle est aujourd'hui un des acquis majeurs de la réforme scolaire. Les programmes sont solides et constamment mis à jour afin de suivre le développement des connaissances et d'introduire les nouveaux outils technologiques. Ceux-ci sont, d'ailleurs, élaborés en consultation avec les professeurs et le milieu de travail. Le curriculum comprend les enseignements techniques, les cours obligatoires et, dans beaucoup de programmes, des cours de sciences ou de sciences humaines. Il est plus équilibré que celui de l'enseignement général. Comme Raymond Laliberté[10] le notait, l'enseignement professionnel est le seul à réaliser le projet de polyvalence. Sous la gouverne du service des programmes de la DGEC, un comité pédagogique provincial est responsable de chacun des programmes professionnels et, dans chacun des collèges, un département est responsable du programme, ce qui facilite le développement d'une problématique de formation. Le ratio professeur/étudiants favorise un encadrement plus serré et plus personnalisé du cheminement des étudiants.

Des lacunes existent cependant au niveau de l'articulation avec les cours dits de service et les cours obligatoires qui demeurent souvent mal adaptés aux exigences des programmes techniques. L'analyse des taux de diplômation dans certains programmes professionnels souligne ce malaise. Un nombre non négligeable d'élèves réussissent, en effet, tous leurs cours techniques mais échouent leurs cours de service, ceux de sciences, surtout de mathématiques et de physiques, et certains de leurs cours obligatoires. Les cours de sciences sont pourtant inscrits au programme afin de favoriser la maîtrise des savoirs de la spécialisation. Comment expliquer ces échecs? Comment expliquer que les étudiants réussissent leurs autres cours? Ou les contenus sont indispensables et les professeurs de technique reprennent les notions essentielles dans leurs cours, ou ces contenus ne sont pas essentiels. Quant aux cours de philosophie et français, on sait qu'ils sont perçus comme superflus par plusieurs étudiants du professionnel.

Il faut procéder à une analyse minutieuse des taux de diplômation dans chacun des programmes pour comprendre les raisons des faibles taux de diplômation. La densité et le niveau des enseignements techniques collégiaux devront aussi être surveillés de près. Il faut éviter d'augmenter la densité des programmes et de pousser leur spécialisation. Devant les développements technologiques, maintenir une formation large et polyvalente devient à la fois une priorité et un défi.

De véritables stages

La place des stages dans les programmes techniques doit aussi être revue. Cette question demeure aussi préoccupante que complexe. Actuellement, dans les programmes qui comprennent des stages, plusieurs modèles coexistent. On recrée des ateliers dans les collèges, avec les coûts énormes que cela engendre. Les besoins de formation spécialisée sont satisfaits mais cela ne donne pas à l'étudiant une connaissance concrète de son futur milieu de travail. De fait, ces activités ne sont pas des stages. Un autre modèle, celui de soins infirmiers, présente aussi des difficultés. Ici les étudiantes vont en stage dans les hôpitaux mais l'encadrement et tous les enseignements sont assurés par le professeur qui a préalablement sélectionné les départements et les patients. Les connaissances requises par la formation sont certes transmises mais le cloisonnement qui prévaut en stage ne comble pas les besoins de connaissance intime de ce métier exigeant. Le choc des premiers mois reste vivement ressenti par plus d'un et la proportion des nouvelles infirmières et nouveaux infirmiers qui décrochent au début de leur carrière est élevée. Ce modèle coûte si cher qu'il draine, dans le contexte budgétaire que l'on connaît, une partie importante des ressources du réseau. Ailleurs, les étudiants font des stages en milieu de travail, parfois d'observation parfois d'application, sous la supervision des professeurs. Le réseau collégial doit revoir toute cette question dans une perspective d'apprentissage mais aussi dans une perspective d'une meilleure intégration des jeunes au marché du travail. Entendons-nous bien, il ne

s'agit pas ici d'intégrer dans la formation collégiale, l'entraînement que doit assumer l'entreprise.

L'ouverture des marchés oblige à un effort massif de formation. Le Québec aura de plus en plus besoin d'une main-d'oeuvre spécialisée alors que les besoins en formation chez le personnel en emploi sont criants. Il devient important de mieux relier au sein même de nos cégeps la formation des jeunes et la formation des adultes afin d'offrir la formation spécialisée que la conjoncture commande. Pour que l'offre de services corresponde aux besoins, de nouvelles collaborations devront s'établir entre les syndicats, les entreprises et les services publics au plan de la formation des personnels. C'est dans toute cette problématique que s'inscrit la réflexion qui s'impose sur les stages dans les programmes professionnels.

Après avoir connu une phase d'expansion, le développement des programmes professionnels s'est stabilisé. Il faut maintenant supprimer les programmes désuets, regrouper et refondre les programmes apparentés. Il faut aussi revoir les autorisations de dispenser les programmes. Quand des collèges de moins de 1 000 étudiants offrent une dizaine de programmes ou sous-programmes différents, il ne faut pas s'étonner des difficultés qu'ils connaissent. La Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges joue un rôle déterminant dans cette rationalisation de l'offre de programmes en rappelant constamment que l'autorisation de nouveaux enseignements professionnels devrait correspondre à un plan de développement, pour les collèges et pour le ministère, à une planification provinciale des enseignements professionnels.

Préparer aux études universitaires?

Il apparaît difficile d'affirmer sans hésitation que les étudiants sont vraiment bien préparés aux études universitaires. À l'origine, les programmes *généraux* ont été construits en fonction des prérequis universitaires. Ils ne

sont pas le résultat d'une réflexion sur la formation des étudiants. Les finalités des programmes professionnels sont plus nettes et mieux définies. Lorsqu'au milieu des années 1970, les programmes généraux, à l'exception de ceux de sciences, ont été allégés des préalables universitaires, ces programmes se sont retrouvés sans gouvernail, au gré des ressources locales et des modes. Au secteur général, il n'y a pas de structure de programme, ni au plan provincial, ni dans les collèges. Les coordonnateurs des comités pédagogiques de sciences humaines ont dû se doter d'une structure de concertation pour mener à bonne fin la révision du programme de sciences humaines parce que les comités pédagogiques n'existent que par discipline. Alors qu'au secteur technique, les révisions périodiques des principaux programmes professionnels constitue autant d'occasions d'échanges avec le marché du travail, au secteur général, les échanges entre les professeurs de cégeps et d'universités sont rarissimes et les révisions de programmes, loin de se faire sur une base périodique, prennent plutôt l'allure de grandes sagas.

Actuellement, les structures des deux principaux programmes préuniversitaires, celui de sciences humaines et celui de sciences pures, correspondent à deux logiques complètement opposées. Dans un cas, le programme est construit à partir d'un vision propédeutique de l'enseignement collégial alors que le nouveau programme de sciences humaines vise une formation générale large et non spécialisée. La réforme des programmes préuniversitaires de sciences et sciences humaines traîne depuis 1978, moment du dépôt du *Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*. En 1984, le nouveau règlement sur le régime pédagogique prévoyait l'application des nouveaux programmes d'études pour 1988. Selon le calendrier actuel, le nouveau programme de sciences pourra difficilement être appliqué avant 1992, et encore...

Les sciences de la nature

Les sciences de la nature regroupent les programmes qu'on appelait autrefois sciences pures et sciences de la santé. Contrairement à l'idée répandue, les résultats obtenus par les étudiants ne dépendent pas de la qualité du programme mais de la qualité des étudiants. Les programmes actuels ne sont, en effet, qu'un chapelet de préalables universitaires pour les étudiants forts. Les étudiants qui visent les facultés de génie ne font toujours pas d'économie, les étudiants de sciences, pas d'histoire des sciences et ceux qui s'orientent vers la médecine ne font aucun cours qui favoriserait le développement de la perspective humaniste dont ils auront tant besoin dans leur future profession. On forme de futurs spécialistes sans culture. Contrairement aux étudiantes infirmières, ces étudiants ne reçoivent aucun cours de sociologie ou de psychologie, même pas de cours sur la relation d'aide. Faute d'histoire des sciences, ces étudiants continueront de confondre la vérité et l'état actuel des connaissances.

L'examen du cheminement des cohortes étudiantes rend mieux compte des insuffisances de ce programme. Par exemple, le quart des élèves initialement inscrits en sciences de la nature change de programme. La proportion est moindre en sciences humaines (environ 10 %). Le taux de diplômation dans le programme d'origine est le même en sciences humaines et en sciences de la nature. Ces résultats, selon Mireille Levesque et Danielle Pageau, les responsables d'une remarquable étude sur les cheminements scolaires, soulèvent plusieurs questions:

> [...] l'enseignement des sciences ne devrait-il pas être remis en question, plus spécifiquement sous l'angle des préalables universitaires? Ne faudrait-il pas re-questionner plus particulièrement les objectifs de ces programmes et les méthodes d'enseignement? L'enseignement ne serait-il pas trop théorique et pointu? Si, avec une population triée sur le volet, le taux de diplômation dans le programme de sciences n'est pas meilleur, faut-il y voir un malaise pro-

fond qui ne tiendrait pas nécessairement à la seule compétence des élèves?[11]

Les orientations ministérielles du nouveau programme ont déjà été définies. Espérons que le devis final tiendra compte des questions soulevées ci-haut.

Un programme de sciences humaines... sur papier

Douze ans après le premier coup d'envoi, le ministre Claude Ryan adoptait enfin, en juin 1990, le nouveau programme de sciences humaines. Ce nouveau programme constitue une étape importante. Sa seule finalité sera «de préparer adéquatement les élèves dans l'une ou l'autre des sciences humaines en privilégiant l'acquisition de concepts fondamentaux propres aux sciences humaines, et en contribuant à leur formation personnelle».

La structure du programme devrait permettre d'améliorer la formation des étudiants. D'une part, le nombre d'heures d'activités d'apprentissage augmente de quatre unités. Bien qu'il demeurera moins dense que le programme de sciences de la nature, il comprendra désormais 28 unités. Un tronc commun ministériel de quatre cours sera obligatoire pour tous les étudiants: *Histoire de la civilisation occidentale, Introduction à la psychologie, Économie globale* et *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*. De plus, selon leur profil, ils devront choisir un autre cours obligatoire dans la liste suivante: *Carte du monde, À la recherche des civilisations disparues, Sur la piste des dieux, L'espèce humaine et son évolution, Idéologies et régimes politiques, Individu et société* et *L'entreprise*. Les étudiants devront aussi réussir, selon les exigences de leur orientation future, soit un ou plusieurs des cours de mathématiques, soit un cours de *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Finalement, les règles d'organisation les empêcheront de se spécialiser dans une seule discipline. Pour tous les étudiants du nouveau programme cela signifie une formation en méthode, un éventail de cours disciplinaires à suivre et une fréquentation

obligée des outils statistiques fondamentaux. Le nouveau programme marque la fin du programme «cafétéria» qui tient lieu de programme de formation en sciences humaines.

L'ancien programme

Actuellement, il n'y a pas de programme provincial de sciences humaines. Les programmes locaux se sont développés à partir de deux pôles, les effets de mode et les effectifs en place. La gestion de ce programme sans objectif de formation se résume à l'application des exigences minimales du DEC. Ces quelques règles de gestion n'empêchent nullement les aberrations: un étudiant peut aujourd'hui recevoir un diplôme de sciences humaines en n'ayant suivi aucun cours de sciences humaines (par exemple, quatre cours de mathématiques, quatre cours d'informatique et quatre cours d'anglais). Ces même règles floues permettent toutefois de «gérer» les problèmes d'organisation scolaire. Pour reprendre l'euphémisme d'un aide pédagogique individuel, le programme de sciences humaines donne «de la souplesse» à l'organisation des enseignements. On peut ainsi octroyer un DEC aux étudiants qui ont une formation totalement éclatée ou placer dans une même classe des cégépiens débutants et des élèves en fin de DEC. Actuellement, ce programme comporte un *quart de moins* d'activités d'apprentissage que celui de sciences de la nature et les étudiants y reçoivent l'encadrement que l'on sait. Voilà pourquoi il ne faut pas s'étonner des critiques que l'on entend si souvent à propos du programme «allégé» de sciences humaines.

La venue d'un nouveau programme viendra modifier sensiblement l'organisation pédagogique des cégeps. Il faudra départager les étudiants en difficulté des «vrais» étudiants de sciences humaines, revoir l'inscription dans le programme, le cheminement des élèves, l'organisation des groupes-classes, etc. Dans plusieurs collèges, l'introduction du nouveau programme représente un casse-tête. Les incertitudes quant aux ressources mises à leur disposition ajoutent aux difficultés prévues.

Les ressources requises ont été évaluées selon les directives de l'ancien ministre Claude Ryan: «établir dans un esprit de réalisme, de collaboration et de sobriété les besoins minimaux auxquels il faudra pourvoir pour assurer [...] l'implantation du programme [...]». Le directeur général de la DGEC, Jacques Lanoux, avait d'ailleurs indiqué, dans sa lettre du 29 juin 1990, qu'à l'exception des deux nouveaux cours de méthodes qui s'ajoutent et portent à 28 le nombre d'unités, l'impact sur les effectifs doit être de zéro. Il ajoute: «cette contrainte en termes de gestion des ressources humaines pourra réduire la marge de manoeuvre d'un collège dans l'élaboration de son programme local». On a compris donc qu'il fallait «ajuster» les objectifs de formation aux effectifs locaux. Dans certains collèges, cette concordance a dû se faire au détriment de la cohérence du programme, voire de sa qualité.

Les ressources matérielles ont aussi été évaluées «[...] de manière à éviter toute dépense additionnelle en matière d'aménagement des locaux ou d'achat de nouvel équipement». Déterminés dans ce contexte de grande «sobriété», les coûts d'implantation ont finalement été évalués à environ 14 millions de dollars sur deux ans. Le Conseil du Trésor vient d'autoriser la DGEC à procéder, en septembre 1991, à l'implantation du nouveau programme, mais en limitant les nouveaux crédits au seul accroissement des ressources professorales, à l'exclusion de toute autre dépense de fonctionnement additionnelle pourtant requise.

Intégration des connaissances

Malgré ces nombreux aspects positifs, le nouveau programme ne pourra corriger plusieurs déficiences maintes fois identifiées. Il reste marqué par une vieille conception de la formation qui juge superflues les activités d'application des notions, de synthèse et d'intégration des connaissances dans la formation en sciences humaines. Ces apprentissages sont vus comme relevant de la démarche personnelle et la pondération théorique des cours prévoit encore que l'élève devra faire une partie importante de ses apprentissages par des lectures, des recherches en bibliothèque, etc. Même les plus motivés arrivent difficilement

à faire seuls, sans aucune forme de support ou d'encadrement, ces apprentissages difficiles. Laissés à eux-mêmes, les étudiants réduisent, le plus souvent, de moitié le travail personnel qu'ils devraient faire. On aurait pu faire mieux en prévoyant des ateliers d'intégration des connaissances dans les cours disciplinaires. On s'étonne aussi qu'après douze ans de tergiversations, le ministre hésite encore à constituer un vrai tronc commun: un quatrième cours disciplinaire sera institutionnel et deux profils coexisteront en formation quantitative.

Mais la critique majeure porte assurément sur l'absence de mesures visant l'amélioration de l'encadrement des étudiants. Le Conseil des collèges suggérait timidement l'ajout de deux unités d'activités d'intégration de connaissances. Le ministre répond par l'imposition d'«un travail qui démontre la capacité d'analyser un problème en appliquant plus d'une approche des sciences humaines». Dans le cadre actuel, cet objectif est difficilement réalisable. D'une part, il renvoie au collège la responsabilité de mesurer l'atteinte de cet objectif. Ce qui relève d'une grande naïveté ou d'une rare méconnaissance de l'organisation des enseignements comme de l'organisation du travail. Surtout, il envoie aux professeurs de sciences humaines un message inacceptable qu'on pourrait traduire de la façon suivante: «Après avoir constaté que vous avez délaissé la pratique des travaux longs, compte tenu de leur caractère éminemment formateur pour les étudiants, faisant fi de vos conditions de travail actuelles, nous allons tout simplement vous l'imposer». Si l'on souhaitait vraiment l'atteinte de cet objectif, fondamental on en convient, il aurait été beaucoup plus efficace d'ajouter simplement deux unités au cours d'initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines ou à tout autre cours disciplinaire. Évidemment, il aurait fallu prévoir des ressources supplémentaires. Mais quant il s'agit des sciences humaines, on semble toujours réticent à assurer l'équité de traitement.

Le nouveau programme de sciences humaines peut être intéressant. Un jour celui de sciences pourra aussi

offrir une meilleure formation tout comme ceux d'arts et de lettres. Un jour! Mais il aurait fallu examiner tous ces programmes d'une seule visée afin de les concevoir ensemble, pour ce qu'ils sont, des programmes préuniversitaires. Cela signifie aller au-delà de la juxtaposition des cours et des disciplines, pour définir les éléments de formation générale nécessaires à tous les étudiants qui postulent l'accès à des études universitaires. On découvrirait ainsi qu'une session, minimalement, devrait être commune à tous les étudiants qui visent des études universitaires. Cette formation plus large contribuerait à diminuer le nombre important d'étudiants qui changent de programme et allongent inutilement leurs études en évitant de leur imposer trop tôt un choix d'orientation.

Notes

1. Yves Laurendeau, «La formation fondamentale: un bilan sommaire», dans *Pédagogie*, Collège de Maisonneuve, vol. VII, n° 4, 6 novembre 1989, p. 7-13.
2. Fernand Dumont et Guy Rocher, «L'expérience des cégeps: urgence d'un bilan», dans *Critère*, n° 8, janvier 1973 (*L'enseignement collégial*), p. 11-25.
3. Marc Turgeon, «L'enseignement de la philosophie et la formation générale», dans Nadine Pirotte, *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau*, Montréal, Boréal, 1989, p. 189-198.
4. Marc Turgeon, *op. cit.* p. 191, 192.
5. Laurent Laplante, *L'université. Questions et défis*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 55. (Coll. «Diagnostic» n° 8).
6. Joseph Melançon, «L'enseignement littéraire et ses effets de marché», dans Maurice Lemire (sous la direction de) *Le poids des politiques. Livres, lecture et littérature*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, p. 105-125.
7. Ronald Terril, *Statistiques sur l'évolution des choix des candidats, demandes d'admission au premier tour*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1989, 28 p.
8. Gouvernement du Québec, *Parcours de l'éducation depuis les années 60*, Québec, Ministère de l'Éducation., 1989, 17 p.
9. Pierre W. Bélanger, «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire», dans *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, p. 365-381.
10. Laliberté, Raymond, «La formation collégiale face à l'avenir», p. 8-10 dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 4, mai 1988.
11. Mireille Levesque et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, 1990, p. 373.

7

L'heure des choix

Le Québec s'est-il trompé en créant les cégeps? Non! La mise sur pied d'un réseau public, gratuit et géographiquement accessible, a favorisé l'accès aux études postsecondaires. Le «brassage des classes sociales» n'a pas été aussi important que certains le souhaitaient, mais le cégep reçoit, aujourd'hui, des jeunes qui, il y a quelques années, n'auraient jamais pu poursuivre leurs études au-delà du secondaire. Au début des années 1970, le taux d'accès des filles au collégial était de cinq points inférieur à celui des garçons. Elles sont aujourd'hui majoritaires. Grâce à l'ouverture des filières, les étudiants peuvent se réorienter sans trop allonger leurs études. Les diplômés du secteur technique ont maintenant accès aux études universitaires.

Dans les régions, les cégeps contribuent de multiples façons au développement de leur territoire. Ils permettent l'accès à des infrastructures de loisirs et à des équipements culturels, scientifiques et techniques. Ils forment la main-d'oeuvre spécialisée dont la région a besoin. Ils produisent, aussi, une partie de l'expertise requise par le milieu.

La qualification des professeurs est aujourd'hui bien meilleure que celle des enseignants des instituts de technologie et des collèges classiques. Même si aucune forma-

tion pédagogique n'est requise pour l'enseignement collégial, la compétence pédagogique des professeurs s'est grandement accrue. La pédagogie de niveau collégial se construit en même temps que se poursuivent les réflexions sur le niveau des connaissances à dispenser. Avec l'actuelle maturité des professeurs, l'enseignement collégial bénéficie globalement d'un corps professoral en pleine possession de ses moyens.

Enseignement technique accessible...

La formation professionnelle de niveau collégial a connu un essor considérable depuis 20 ans. L'enseignement technique est maintenant accessible dans toutes les régions. Les programmes d'études ont été construits pour répondre aux besoins régionaux. Ceux-ci sont revus périodiquement afin de suivre de près l'évolution des connaissances et des techniques. Les cégeps ont su former des techniciens compétents, capables de suivre les changements technologiques. Chez les diplômés, la relation entre le travail et les études est très forte et, dans l'ensemble, leur taux de placement est intéressant. La qualité de la formation technique dispensée dans les cégeps est aujourd'hui reconnue. Les cégeps ont contribué à l'émergence d'une nouvelle catégorie de personnel professionnel: les techniciens qui jouent aujourd'hui un rôle stratégique dans la division du travail.

Malheureusement, les cégeps souffrent aussi du «mal développement» du Québec. Les mouvements de population vers les centres et le déclin du nombre d'étudiants qui s'ensuit placent des cégeps dans des situations financières et pédagogiques difficiles: trop peu d'étudiants dans certains programmes techniques, des professeurs qui doivent assurer un nombre très élevé de préparations de cours au détriment de la qualité de leurs enseignements, des coûts par élève excessivement élevés. Le tiers des cégeps sont devenus des institutions fragiles. Pour assurer le maintien d'une formation collégiale de qualité dans ces régions, des choix urgents et douloureux s'imposent. Les cégeps devront revoir l'ensemble de leurs programmes profession-

nels et planifier leurs enseignements sur une base régionale dans une perspective de complémentarité de services. Cela suppose des fermetures de programmes, des regroupements d'étudiants et des déplacements de professeurs. L'ensemble de la population régionale devra aussi se demander comment investir dans «son» cégep. Il faut, avec tous les partenaires, explorer les pistes et examiner les conditions requises pour le maintien des enseignements collégiaux.

... entraves et/ou relance!

Au moment où l'ouverture des marchés et le recentrage des activités socio-économiques font appel à une main-d'oeuvre de plus en plus qualifiée, l'actuelle désaffection des jeunes face à l'enseignement technique est dramatique. Cette situation exige que les collèges, de concert avec la DGEC, en repèrent les entraves: préalables non directement pertinents, contenu très chargé de cours et de programmes, etc. De plus, avec la mutation des clientèles du secteur technique vers une clientèle adulte, de nouveaux modes d'organisation des études et de nouvelles certifications devront être explorés. À ceux qui ne sont plus des jeunes, il faut offrir la possibilité de choisir entre le DEC et le CEC et organiser les études de façon continue, sur toute l'année, afin de leur permettre de rejoindre rapidement le marché du travail. Les entreprises devront aussi être appelées à contribuer à la relance de l'enseignement technique. Dans les secteurs où l'on se plaint de pénuries de main-d'oeuvre spécialisée notamment, celles-ci devront faire la preuve qu'elles peuvent aller au-delà du discours en participant au maintien et au développement de l'enseignement professionnel, par exemple, par la mise sur pied de stages pour les étudiants et par des collaborations plus étroites au plan des échanges techniques. On voit, ailleurs, tout le bénéfice que professeurs, étudiants, travailleurs et entreprises peuvent tirer de ces échanges.

La désaffection des jeunes à l'endroit de la formation professionnelle interpelle finalement toute la société. L'enseignement professionnel collégial a modifié l'organisa-

tion technique du travail et a produit une nouvelle division sociale du travail. Mais cette place stratégique qu'occupent les techniciens n'a pas connu de correspondance au niveau de leur statut. Les techniciens n'ont pas encore la pleine reconnaissance sociale qui devrait correspondre à leurs compétences.

Le Québec s'est-il trompé en créant les cégeps, en tout cas en y installant une filière de formation générale qui devait préparer à l'université? Ici la réponse est moins évidente. Le programme de sciences, en dépit de ces lacunes, est maintenant la voie royale. Les sciences humaines sont devenues le parent pauvre des cégeps. Les lettres et les arts ont été laissés pour compte. Dans la hiérarchie des savoirs, ils occupent le dernier rang, juste derrière les sciences humaines. Et, il n'y a toujours pas de projet de *formation préuniversitaire*. La révision du programme de sciences est toujours dans l'impasse. Après des années et des années de tergiversation, les programmes révisés, ou en voie de l'être, de sciences humaines et de sciences maintiennent des champs de formation quasi étanches. Les grands débats scientifiques de chacun des secteurs, comme les enjeux que soulèvent les technologies nouvelles, ne traversent pas la frontière des programmes.

Enfin un programme!

Le nouveau programme de sciences humaines, même s'il est loin d'être parfait, constitue néanmoins un progrès important. Grâce à l'enrichissement du curriculum, à sa structure multidisciplinaire et à son tronc commun de cours obligatoire, ce programme permettra aux élèves de saisir un peu mieux les réalités sociales et leurs enjeux. Avec un meilleur encadrement des élèves, mais cela n'est pas assuré par le nouveau programme, le DEC de sciences humaines pourrait devenir un diplôme crédible qui prépare vraiment aux études universitaires.

Au Conseil des collèges, une commission a pour mandat d'examiner les politiques d'évaluation des collèges, l'autre analyse tous le contenus des programmes professionnels et la pertinence de leur implantation dans

chacun des collèges. Mais l'enseignement obligatoire et l'enseignement préuniversitaire ne sont l'objet d'aucune attention particulière et dépendent, comme toutes les autres questions touchant l'ordre collégial, du mandat général du Conseil. Les comités pédagogiques qui relèvent de la DGEC n'existent que par matière. Les rencontres des responsables de ces comités dans un même programme sont récentes. Peu de collèges se sont dotés d'une structure de programmes au préuniversitaire. Les cégeps ont réussi la tâche la plus difficile, donner une place à l'enseignement technique dans ces nouvelles institutions. Bravo! Mais, on ne peut plus, pour un autre 25 ans, délaisser l'enseignement préuniversitaire et continuer de sacrifier l'enseignement des humanités.

Dans de telles conditions d'apprentissage, on s'étonne quotidiennement de la progression des étudiants entre la première et la dernière session. Malgré l'éclatement des programmes d'études, plusieurs réussiront à faire des liens entre les cours et à mettre de l'ordre dans cette masse d'informations qu'ils ont emmagasinées. Pour les élèves qui s'engagent dans leurs études, ce sera l'occasion d'acquérir des méthodes de travail, d'élargir leur vision du monde, de développer une conscience sociale. Ceux-là pourront aussi approfondir un champ de connaissances et développer leur curiosité intellectuelle. Le cégep leur offre d'immenses possibilités. Cela constitue une des richesses des cégeps. Ceux qui apprendront comment les exploiter se seront dotés d'une formation fort intéressante. En dépit de tout, il se passe vraiment quelque chose au cégep et on démarque facilement ceux qui ont obtenu leur diplôme collégial des autres jeunes. Mais 35 % des nouveaux cégépiens n'obtiendront jamais ce diplôme.

Vivement la formation!

Trop longtemps, dans les collèges comme à la DGEC, la formation a dû céder sa place aux impératifs d'un développement rapide. Il est temps maintenant qu'on s'occupe de la formation. Les objectifs de l'enseignement collégial doivent être précisés, opérationnalisés et se traduire dans

les enseignements et les programmes d'études. Le programme d'étude est le fil qui relie toutes les notions acquises et qui donne un sens à la formation. On ne peut plus espérer que l'intégration des connaissances se fasse spontanément dans la tête des étudiants. Dans les programmes professionnels, parce que les professeurs sont en partie regroupés dans le même département et que les cours sont déjà gradués selon leurs niveaux de difficultés, on a réussi plus facilement à orchestrer les enseignements selon une «approche programme». L'enjeu majeur demeure, ici, l'identification de l'apport des cours de services à la formation des élèves. À l'enseignement préuniversitaire, le travail est moins avancé.

Finalités de l'enseignement collégial

Mais plus globalement, à cette étape de la courte histoire des cégeps, il faut réactualiser la réflexion sur les finalités de l'enseignement collégial, parce que ce sont celles-ci qui donnent le sens aux enseignements. Ces finalités doivent viser à donner accès à la culture «savante», scientifique et technique et à former des citoyens dotés d'une réflexion éthique. L'apport d'une perspective historique dans les enseignements devient ici indispensable parce qu'elle permet de saisir les liens entre les faits et les événements et qu'elle les replace en perspective. On apprend alors comment se construisent la science et les idées. Les étudiants d'aujourd'hui possèdent de nombreuses informations dans des domaines souvent très variés mais ils sont incapables d'utiliser le savoir qu'ils possèdent. La formation collégiale doit leur fournir les moyens de mettre de l'ordre dans leurs connaissances. Sans cette perspective historique, les connaissances, techniques comme scientifiques, deviennent facilement du *fast food*.

Perspective éthique...

Former un citoyen exige plus que jamais une perspective éthique. Pas plus que la maîtrise de la langue ne peut relever des seuls professeurs de français, la réflexion éthique ne saurait se confiner au seul cours de philosophie 401. Le développement économique et social, technologique ou

biotechnologique, exige que le citoyen sache interroger les finalités d'une politique ou d'un projet de développement. Il doit aussi pouvoir distinguer ce qui est légal et ce qui est moral. À force de ne plus vouloir «faire de politique», on a délaissé autant les perspectives historiques que les perspectives éthiques. Réintroduire les perspectives historiques et réhabiliter le travail intellectuel personnel, développer la réflexion éthique, voilà ce que devrait être l'apport des cégeps à la création d'un corpus culturel commun à toute une génération de jeunes.

... pour le premier acteur

Mais dans le processus d'apprentissage, il faut rappeler que l'étudiant est le premier acteur. Le professeur ne fait qu'enseigner! Pour faire découvrir aux étudiants le plaisir d'apprendre et le plaisir de produire des connaissances, il faudra les recentrer sur leurs études et corriger certaines conditions d'apprentissage, au premier chef celle de «l'abandon». L'abandon doit devenir l'exception alors qu'il est devenu la norme. Les aides pédagogiques individuels, dégagés de leurs tâches de gratte-papier, pourront revenir à leur fonction première d'assistance personnelle aux étudiants. Leur nombre ne devra cependant plus dépendre des disponibilités après paiement des coûts du chauffage, mais du nombre d'étudiants! Les Services aux étudiants, trop souvent orientés vers «les loisirs», devront s'impliquer dans les activités reliées à l'encadrement scolaire de façon à mieux s'arrimer aux services pédagogiques. Dans plusieurs disciplines, où l'organisation des enseignements ne prévoit pas d'ateliers de travail, les pondérations doivent être revues afin d'inclure des ateliers d'application des connaissances. L'organisation des modules de cours, pour les étudiants de première session, devra aussi être revue pour mieux assurer la transition avec le secondaire. Finalement, le coefficient d'encadrement devra être amélioré là où il est scandaleusement déficient. Bref, c'est tout l'encadrement des cégépiens qu'il faut revoir.

Rattrapage ou mise à niveau

Sans ces mesures, les cégeps demeureront coincés entre la nécessité de maintenir leurs effectifs, pour maintenir leur financement, et l'urgence de mieux former. Malgré ces correctifs, la démocratisation scolaire amène au cégep une fraction des jeunes dont la formation de base est si faible qu'il faudra, pour ces 10 % à 20 %, assurer des activités de rattrapage ou de mise à niveau. Quel ordre d'enseignement doit assurer cette mise à niveau, le secondaire ou le collégial? Le secondaire doit-il ou non préparer aux études collégiales? Doit-il ou non offrir, dans le curriculum de base, les préalables requis aux programmes collégiaux? Cette mission relève-t-elle plutôt des cégeps? Il ne revient pas à l'ordre collégial de décider des finalités de l'ordre secondaire. Mais les tergiversations qui existent depuis des années sur le contenu des cours de sciences au secondaire indiquent bien que des clarifications s'imposent.

Des mécanismes de fonction efficaces

Le cégep occupe une place stratégique dans le cursus scolaire, celle de charnière entre les ordres d'enseignement. Mais, les liaisons entre le secondaire et les universités demeurent déficientes. L'imprécision des objectifs de l'enseignement collégial, la rupture du curriculum entre le secondaire et le collégial et le mauvais fonctionnement du CLESEC sont largement responsables de cet état de fait. Entre le secondaire et le collégial, des mesures doivent être prises pour que les choix de cours faits à 14 ou 15 ans n'entravent plus de façon définitive les perspectives de carrière des jeunes. La situation actuelle s'apparente aux filières étanches qu'on avait justement voulu corriger au moment de la réforme scolaire. Les cégeps et les universités doivent aussi trouver de nouveaux mécanismes de jonction sur des questions reliées aux programmes d'études et à la formation des étudiants. Cette collaboration doit aussi s'étendre au plan de la recherche. Le Québec a trop besoin de nouvelles connaissances scientifiques et techniques pour gaspiller des compétences qui, ailleurs, se retrouvent dans les universités. Ces nouvelles alliances au plan de formation comme au plan de la production de connais-

sances sont, il ne faut pas l'oublier, un gage de qualité de l'enseignement collégial.

Au début, il fallait créer l'armature du réseau collégial. Une grande centralisation était alors requise. Le développement des cégeps passe aujourd'hui par l'autonomie de gestion et par la différenciation des institutions. Les contraintes dans l'affectation des ressources qui gomment les différences entre les institutions et provoquent des situations inéquitables, doivent être assouplies. Les cégeps doivent également reprendre l'initiative dans l'offre de programmes à l'enseignement général. Il n'est pas acceptable, qu'à quelques rares exceptions, les seuls programmes enrichis offerts aux étudiants en formation préuniversitaire soient ceux du baccalauréat international, un produit d'une autre culture qui, sous plusieurs aspects, répond très peu aux attentes formulées par les universités québécoises. Qu'attend-on pour offrir aux étudiants de nouveaux programmes plus forts, comme «sciences et technologies», «sciences et humanités», «sciences humaines et langues»? Pour beaucoup d'étudiants, le programme de sciences restreint trop et trop vite leurs champs d'intérêt et le programme de sciences humaines les laisse sur leur faim. Les cégeps ont tout ce qu'il faut pour offrir aux plus forts des cheminements intéressants. Il revient au réseau public d'offrir ces possibilités.

Autonomie: oui
Autogestion: non

D'autres interventions s'imposent aussi au plan de la gestion pédagogique. Contrairement à la situation qui prévaut dans les universités et au secondaire, on a opté, au collégial, pour la gestion participative. Plusieurs ont cependant confondu autonomie départementale et autogestion. Certains départements sont devenus la «couverture» qui abrite les quelques professeurs à l'éthique douteuse. D'autres refusent d'assumer pleinement leurs responsabilités en matière de qualité de l'enseignement, d'évaluation des apprentissages et d'évaluation des professeurs non permanents. Des plans de travail et des rapports annuels départementaux, lorsqu'ils sont produits, sont si vides

qu'ils ne peuvent aucunement rendre compte des responsabilités pédagogiques confiées aux départements par la convention collective. Si les collèges étaient aussi négligents dans l'application des conventions collectives que le sont trop de professeurs et de départements en regard de leurs responsabilités pédagogiques inscrites à la convention, il y aurait un tollé de protestations dans le réseau. Certes, des mécanismes de contrôle, dans des milieux comme celui des cégeps, où l'on est soucieux de préserver l'autonomie individuelle et les libertés pédagogiques et académiques, risquent de produire des résultats médiocres en détournant une partie des énergies vers la contestation et la transgression des règles. Mais si les acteurs n'assument pas leurs responsabilités, il faudra trancher.

Reddition de comptes

Les cégeps doivent finalement être soumis à un mécanisme de reddition de comptes. Le Conseil des collèges n'a ni les ressources ni les moyens d'assurer correctement cette reddition de comptes. Le mandat de la Commission d'évaluation se restreint à l'examen des politiques d'évaluation des collèges. Il n'est donc en mesure d'évaluer que les processus internes à chacun des collèges. Les programmes, qui eux relèvent de la DGEC, ne sont actuellement soumis à aucun organisme externe d'évaluation. De plus, les cégeps, on l'a vu, sont un univers de différences. On sait le poids de la culture organisationnelle dans la qualité d'une institution et la formation des étudiants. Il faut donc mettre en place un mécanisme qui va au delà de l'évaluation des cours et des programmes et qui puisse prendre en compte la richesse de cette culture institutionnelle. Seul un organisme indépendant d'accréditation des institutions peut permettre cette évaluation. Cet organisme devra bénéficier de toutes les compétences requises et d'une grande crédibilité. Il devra pouvoir interpeller tous les acteurs, y compris la DGEC et le MESS, tant sur les programmes que sur les choix financiers. On pourra alors sortir de la rumeur et des palmarès et offrir au public et aux étudiants eux-mêmes l'information à laquelle ils ont droit sur la qualité de l'enseignement collégial.

S'agissant du sort de l'enseignement collégial, c'est là sans aucun doute la première des priorités pour l'avenir immédiat. Il est plus que temps de dissiper les doutes sérieux qui persistent à cet égard depuis qu'à la naissance des cégeps, on a dit non aux examens ministériels ou «nationaux» pour leur substituer des mécanismes d'évaluation qui n'ont pas encore vu le jour. La société peut-elle maintenir encore longtemps une si longue tolérance?

Pôles de culture

Les cégeps ont contribué, avec l'Université du Québec, à la création d'un réseau d'infrastructures culturelles sur tout le territoire du Québec. Ils doivent maintenant devenir des pôles de culture. C'est par là qu'un cégep deviendra plus qu'un regroupement de services. Pour réussir cela, il faudra que les rapports du cégep avec son milieu dépassent les seules perspectives des relations publiques et s'élargissent à toutes les réalités socio-culturelles de leur territoire. Ces nouvelles relations devront aussi engager l'ensemble des personnels des cégeps. Les cégeps ont un rôle de producteur et de diffuseur de connaissances, de producteur et de diffuseur de culture, de cette nouvelle culture faite d'un solide corpus de connaissances fondamentales et qui prend en compte toute la richesse de la culture technique. C'est en suivant cette voie que le cégep cessera d'être une «boîte à cours» et deviendra un milieu de formation.

Bibliographie

Caldwell, Gary et Simon Langlois (sous la direction de), *Les cégeps vingts ans après*, numéro thématique de *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1989, 558 p.

Conseil des collèges, *Vers l'an 2000. Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, Québec, 1990, 73 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *Propositions et politiques sur le collège et l'université: principales interventions des dix dernières années*, Québec, 1988, 222 p.

Direction générale de l'enseignement collégial, *Bulletin statistique*, irrégulier.

Dumont, Fernand et Y. Martin (sous la direction de), *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 432 p.

Inchauspé, Paul, «La formation fondamentale: le rapport collège/université», dans Christiane Gohier (sous la direction de), *La formation fondamentale*, Montréal, Les éd. Logiques, 1990, 398 p.

Lallier, Alain (sous la direction de), *Actes du colloques Le cégep et vous: partenaire pour l'avenir!*, Montréal, Fédération des cégeps, 1989, 3 t.

Levesque, Mireille et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, 1990, 431 p.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), *Rapport annuels, 1987-1988, 1988-1989* et *1989-1990*, Montréal.

On pourra aussi consulter la revue *Pédagogie collégiale*, les publications de la fédération des cégeps, du Conseil des collèges et celles du Conseil supérieur de l'éducation qui traitent de l'enseignement collégial. La Direction générale de l'enseignement collégial publie également de nombreux documents.

Liste des tableaux

1. Nombre de cégeps et nombre d'étudiants selon le secteur d'enseignement et le sexe, 1967-1968, 1990-1991 14

2. Taux d'accès à l'enseignement collégial à plein temps selon le sexe et le type de formation, 1972-1990 (%) 15

3. Les cégeps selon leur localisation et le nombre de leurs étudiants, 1990 24

4. Indice d'encadrement, heures de préparation et heures de cours par discipline ou groupe de disciplines, réseau, automne 1988 46

5. Caractéristiques des professeurs des cégeps (enseignement ordinaire) 52

6. Répartition de la clientèle selon les programmes ou familles de programmes en 1984 et 1988 (%) 101

Table des matières

1. *La ligne de départ* 9
2. *Un réseau fragile?* 17
3. *La gestion pédagogique* 29
4. *Les «profs» de cégep: ni des professeurs, ni des enseignants* 51
5. *Les cégépiens* 65
6. *Les programmes et la formation* 89
7. *L'heure des choix* 117

Bibliographie 129

Liste des tableaux 131

Dans la même collection

Laurent Laplante
Le suicide

Jacques Dufresne
La reproduction humaine industrialisée

Gérald LeBlanc
L'école, les écoles, mon école

Jean Blouin
Le libre-échange vraiment libre?

Jacques Dufresne
Le procès du droit

Vincent Lemieux
Les sondages et la démocratie

Michel Plourde
La politique linguistique du Québec (1977-1987)

Laurent Laplante
L'université. Questions et défis

Jean-Pierre Rogel
Le défi de l'immigration

Jacques Henripin
Naître ou ne pas être

Diane-Gabrielle Tremblay
L'emploi en devenir

Laurent Laplante
La police et les valeurs démocratiques

Louise Corriveau

Sociologue
Professeure au Cégep
Édouard-Montpetit

Créés en 1967, les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) particularisent le système scolaire québécois. Les cégeps assurent à la fois la formation de niveau technique en vue du marché du travail et la formation préuniversitaire au sortir de l'école secondaire. Si la première constitue un succès, la seconde devient aujourd'hui la cible des critiques. L'examen du développement du réseau, de la gestion pédagogique, des programmes, du statut des professeurs et des étudiants, pose une question: le Québec s'est-il trompé en créant les cégeps ?

ISBN 2-89224-154-5

13